Vol. 1, N° 2
(julio-diciembre)
2020

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041-ISSN: 2665-038X

Ensayo: Pensar la realidad

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO
J-40189216-7

VALORES
y Cultura de Paz en la Educación colombiana

EXPLOREMOS EL HUMANISMO
de Lévinas

Liderazgo en el siglo XXI
Contexto educativo

Otros temas:
Gestion Escolar
transmetodologia
Androgogía

Volumen 1, número 2 (julio–diciembre), 2020

Revista Digital de Investigación y Postgrado

REDIP

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

https://redip.iesip.edu.ve/

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACION Y POSTGRADO

VENTANAS AL CONOCIMIENTO

REDIP

Es una publicación internacional del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado para la Innovación y Transferencia de Conocimiento (IESIP) y de Enlace Latinoamericano de Universidades (ENLAUNIV) dedicados a divulgar productos de investigación realizados en los campos de las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología y otras.

Es una revista semestral que emplea el sistema de evaluación externa de expertos, bajo la metodología pares ciegos (peer review) siguiendo las normas de publicación APA, para los trabajos presentados a fin de evaluar su calidad, originalidad, rigor científico, actualidad y vigencia.

Nuestro arbitraje garantiza a los autores que el proceso sea imparcial y transparente.

Dirección editorial
Editado por Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado
Fondo Editorial IESIP
E-mail: redip@iesip.edu.ve
Correo electrónico: fondoeditorial@iesip.edu.ve
Web: https://redip.iesip.edu.ve/
https://iesip.edu.ve/

Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 1, número 2 (julio-diciembre), 2020

Editor Jefe (Editor-in-Chief)

PhD. Omar Escalona Vivas
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339

Editor Asociado (Associate Editor)

Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Unesr-Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-4650-3418

Coordinadores Internacionales (International Coordinators)

Dr. Ronal Humberto
Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento (Corpcigec), Quito-Ecuador

Dr. Diego Luna Álvarez
Universidad Metropolitana del Ecuador UMET: Ecuador

Dra. Rosa Olinda de Navas
Universidad Grendal: Estados Unidos

Dra. Rosalía Hernández Castro
Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento (Corpcigec): Quito-Ecuador

Consejo Científico (Advisory Board)

Dra. David Colina
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela

Dr. Jonathan Pernía
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: La Grita-Venezuela

Dra. Dilka Chacón
Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal-Venezuela

Dr. Marcos Roa Méndez
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela

Dr. Pascual Moreno
Universidad de los Andes: Táchira-Venezuela

Dra. Adaisis Yosela Valdez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Venezuela

Dr. Cerbeleón Murillo Ruiz
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: Caracas-Venezuela

MSc. Omar Castillo
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela

Dr. Carlos Gámez
Universidad Bicentenaria de Aragua: Maracay-Venezuela

Dr. José Domingo Mora Márquez
Universidad Bicentenaria de Aragua: Maracay-Venezuela

MSc. Yamila Vidal
Universidad Central de Venezuela, Caracas-Venezuela

Dra. Thamaira Pérez
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela

Dra. Iraima Pérez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Rubio-Venezuela

MSc. Yomaira Jaimes
Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado: Barquisimeto-Venezuela

Dra. Lesbia Ferrer Cayama
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
https://orcid.org/0000-0002-1225-6447

Dr. Álvaro Sánchez Romero
Colegio Carlos Vicente Rey: Biedecuesta, Bucaramanga - Colombia
https://orcid.org/0000-0002-7565-619X

Consejo Internacional de Revisores (International Reviewers Board)

Dr. Diego Fernando Coral Coral
Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombia.
https://orcid.org/0000-0001-7078-2368

Dr. Fermín Aceves de la Cruz
Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México.
https://orcid.org/0000-0002-7253-0030

Dr. Ovidio Charles
Mercosur y Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, Caracas-Venezuela

Dr. Cristóbal E. Vega G.
Universidad de Carabobo, Valencia, Carabobo, Venezuela
Laboratorio de Química Teórica y Computacional
Centro de Química. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC)
https://www.researchgate.net/profile/Cristobal_Vega2

Dr. Gerardo F. Goya
Universidad de Zaragoza
Instituto de Nanociencia de Aragón: Zaragoza, España
https://orcid.org/0000-0003-1558-9279 http://www.unizar.es/gfgoya/

Dr. Gerson José Márquez
Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela
https://orcid.org/0000-0003-3769-3552 https://sites.google.com/site/gersonjmarquez/

Dr. José Rafael Prado Pérez
Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela
http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/jrpp/curriculum.html

Dr. Otilio Arturo Acevedo Sandoval
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo
https://orcid.org/0000-0003-0475-7003

Dranda. Rosmary Guillén Guillén
Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-5097-5936

Dr. José Armando Santiago Rivera
Universidad de Los Andes, San Cristóbal - Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-2355-0238 http:biblioteca.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm

Dr. Juan José Milón Guzman
Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Perú
https://orcid.org/0000-0001-7271-0931

Dr. Jesús Tanori Quintana
Instituto Tecnológico de Sonora
Programa de Incentivo para la Investigación Científica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT): Hermosillo, México
https://orcid.org/0000-0002-6485-2267

Coordinación

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Dugarte
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-6164-7575

PhD. Javier Elías Méndez Márquez
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela
https://orcid.org/0000-0003-1025-7611

Corrección y estilos

Dra. Danny Soledad Méndez
Dra. Lira Coromoto Méndez Márquez
Dr. Omar Escalona Vivas
Dr. Jonathan Pernía

Consejo Técnico

Dr. Marcos José Roa Méndez
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela

Dra. Lira Coromoto Méndez Márquez
Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela

Traductor

Dr. Ronald Humberto Ordoñez Silva

Diagramación

Lcda. Rosa Elena Rodríguez

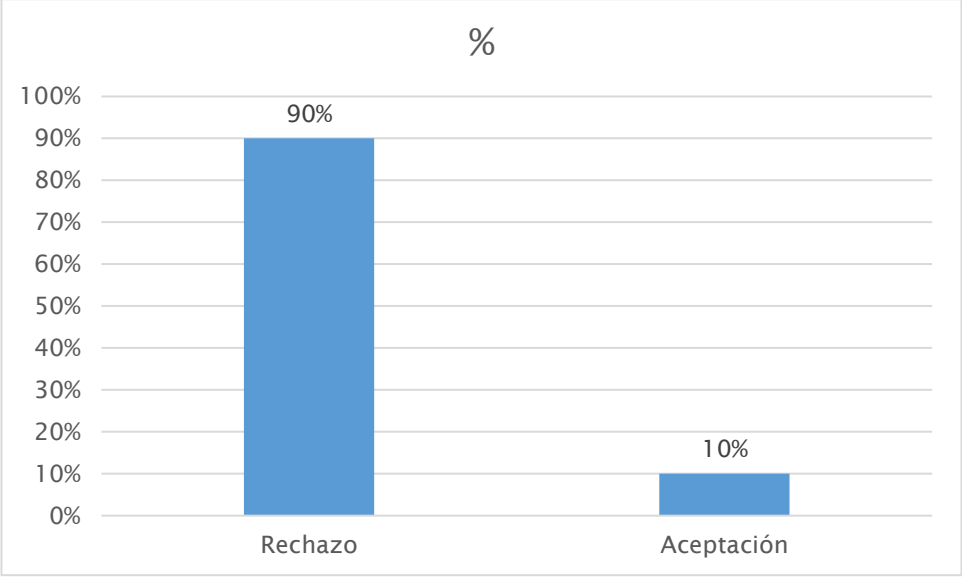
Diseño de portada

Lcda. Rosa Elena Rodríguez

Gestión Técnica

Ing. Luis Lobo

Tasa de aceptación/rechazo de artículos



Índice

Artículos científicos

La transmetodologia. Una opción que tributa al enfoque integrador transcomplejo.....9

Lo andragógico y autopoiético en el modelo educativo en la universidad del siglo XXI 23

Ensayos

Pensar la realidad.....52

Holografía socializadora del docente desde la visión interaccionista del aprendizaje.....60

El humanismo de Lévinas 75

Resumen de Tesis Doctoral

Liderazgo educativo en el siglo XXI 86

Relaciones interpersonales en contextos educativos 112

Valores y cultura de paz en el contexto educativo colombiano 133

La gestión escolar participativa como base para el vínculo familia-escuela.....159

Artículos científicos

Referencia para citar: Murillo, R. C. (2020). La transmetodología. Una opción que tributa al enfoque integrador transcomplejo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (1),* pp. 9-22. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/17/12

La transmetodologia. Una opción que tributa al enfoque integrador transcomplejo

Dr. Cerbeleón Murillo Ruiz *
Maracay/Venezuela
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5383-7338

Resumen

La investigación en las ciencias sociales y humanas, en lo que ha transcurrido del presente siglo, ha mostrado la necesidad de una nueva episteme que permita asumirla con una nueva cosmovisión en la que se integren saberes y culturas; y se reconozca la existencia de realidades múltiples. De allí surge lo que se ha denominado como *transmetodología*, la cual articula diversas técnicas y métodos en forma coherente con la posición teórica del investigador para la producción de conocimiento científico de forma innovadora. Ello exige una práctica de interrelaciones en la cual entran en combinación una visión epistémica amplia, organizada y profunda con reflexiones y experimentaciones audaces, donde además intervienen lógicas múltiples de comprensión de la realidad sociocultural. Se concluye que pensar en el abordaje de la problemática de una investigación que se desarrolla desde la propuesta transmetodológica, implica la integración de tres dimensiones fundamentales que son: la contextualización del problema, con el fin de ubicarlo en el contexto desde el cual se aborda; la investigación empírica en tanto recurso metodológico y la práctica teórica como medio de trabajo.

Palabras clave: Investigación, realidades múltiples, multilética, transmetodología.

Recibido en febrero 06 de 2020
Aceptado en abril 03 de 2020

* Profesor en Educación Integral, mención Matemáticas (UPEL-IMPM), (IMPM). Magíster en Gerencia, mención Sistemas Educativos (UBA). Magister en Educación Robinsoniana (UNESR). Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Postdoctor en Ciencias de la Educación (UNESR). Postdoctor en Coaching Personal y Organizacional, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPM), Postdoctor en Investigación Transcompleja (UBA). Miembro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Profesor Titular a dedicación Exclusiva, UNESR-NREAC).

Transmetodology. An option that pays tribute to the transcomplex integrative approach

Abstract

Research in the social and human sciences over the course of this century has shown the need for a new episteme that can be taken up with a new world view in which knowledge and cultures are integrated and the existence of multiple realities is recognized. From there arises what has been called *trans-methodology*, which articulates diverse techniques and methods in a way that is coherent with the theoretical position of the researcher for the production of scientific knowledge in an innovative way. This requires a practice of interrelations in which a broad, organized and deep epistemic vision is combined with bold reflections and experiments, where multiple logics of understanding socio-cultural reality also intervene. It is concluded that thinking about the approach to the problem of an investigation that is developed from the trans-methodological proposal, implies the integration of three fundamental dimensions that are: the contextualization of the problem, with the purpose of locating it in the context from which it is approached; the empirical investigation as a methodological resource and the theoretical practice as a work means.

Keyword: Research, multiple realities, multi-ethics, trans-methodology.

Transmetodologia. Uma opção que presta homenagem à abordagem integradora transcomplexa

Sumário

A investigação nas ciências sociais e humanas ao longo deste século mostrou a necessidade de uma nova episteme que possa ser assumida com uma nova visão do mundo na qual o conhecimento e as culturas estejam integrados e a existência de múltiplas realidades seja reconhecida. Daí surge o que tem sido chamado *transmetodologia*, que articula diversas técnicas e métodos de uma forma coerente com a posição teórica do investigador para a produção de conhecimento científico de uma forma inovadora. Isto requer uma prática de inter-relações em que uma visão epistémica ampla, organizada e profunda é combinada com reflexões e experiências ousadas, onde intervêm também múltiplas lógicas de compreensão da realidade sociocultural. Conclui-se que pensar na abordagem do problema de uma investigação que se desenvolve a partir da proposta transmetodológica, implica a integração de três dimensões fundamentais que são: a contextualização do problema, com o objectivo de o localizar no contexto a partir do qual é abordado; a investigação empírica como recurso metodológico e a prática teórica como meio de trabalho.

Descritores: Investigação, múltiplas realidades, multiética, transmetodologia.

La transmétodologie. Une option qui rend hommage à l'approche intégrative transcomplexe

Résumé

La recherche en sciences sociales et humaines au cours de ce siècle a montré la nécessité d'une nouvelle épistémologie qui puisse être reprise avec une nouvelle vision du monde dans laquelle les connaissances et les cultures sont intégrées et l'existence de réalités multiples est reconnue. De là découle ce que l'on a appelé la *transméthodologie*, qui articule diverses techniques et méthodes d'une manière cohérente avec la position théorique du chercheur pour la production de connaissances scientifiques d'une manière innovante. Cela nécessite une pratique des interrelations dans laquelle une vision épistémique large, organisée et profonde est combinée à des réflexions et des expériences audacieuses, où interviennent également de multiples logiques de compréhension de la réalité socioculturelle. Il est conclu que la réflexion sur l'approche du problème d'une investigation qui se développe à partir de la proposition transméthodologique, implique l'intégration de trois dimensions fondamentales qui sont : la contextualisation du problème, dans le but de le situer dans le contexte à partir duquel il est abordé ; l'investigation empirique comme ressource méthodologique et la pratique théorique comme moyen de travail.

Mots clés: Recherche, réalités multiples, multi-éthique, trans-méthodologie.

Introducción

En la actualidad vivimos una época que está signada por el tránsito de la cultura mecánico-instrumental/positivista a una cultura de la información-conocimiento-reflexión y de experimentación en lo que a investigación se refiere, ello supone un desafío epistemológico y metodológico que reclama la profundización de concepciones y estrategias metódicas de carácter transmetodológico.

Es por ello que los formatos disciplinarios presentan limitaciones para comprender e investigar la complejidad de lo real, puesto que ello demanda un trabajo de teorización y de prácticas metodológicas renovadoras. En este sentido, se debe considerar el carácter multidimensional y multicontextual tanto de los procesos como de la realidad social en el contexto de investigación; aspectos estos que según Maldonado (2009: 24), "todavía poco aclarados en la época de las escuelas de Palo Alto y Frankfurt, que se esforzaron en concebir la investigación (…) mediante ópticas y perspectivas interdisciplinares".

Tradicionalmente los investigadores en momentos particulares se han inclinado por uno de los enfoques que predominan en el ámbito investigativo: el cuantitativo o el cualitativo como

métodos para el desarrollo de las investigaciones. En otros momentos han existido investigadores o equipos de investigación que han utilizado uno u otro abordaje metodológico, en un mismo momento histórico. De igual manera, hay quienes utilizan los dos enfoques de manera simultánea para el abordaje de un mismo objeto de estudio. Este debate si se quiere controversial encierra las tres tesis que se han generado en torno a esta discusión: la tesis de la unidad, la tesis de la diversidad y la tesis de la complementariedad.

Sin embargo, cada vez cobra mayor fuerza la transmetodología para el abordaje y desarrollo de los procesos de investigación desde la perspectiva del enfoque integrador transcomplejo, al considerar que los fenómenos sociales y humanos por ser complejos y transdisciplinarios, son a su vez multirreferenciales, multidimensionales y multilécticos.

Desarrollo

1. La Investigación

En el ámbito de las ciencias sociales y humanas, la investigación juega un papel de gran preponderancia, toda vez que ello permite conocer la realidad o aproximarse a ella para intervenirla. Frente a esto Bonilla y Rodríguez (1997: 16), consideran impostergable el fortalecimiento de la investigación en ciencias sociales, debido a que los problemas de los que estas se ocupan, están lejos de resolverse, puesto que cada vez se tornan más complejos. De allí la vigencia de sus llamados relacionados con la responsabilidad que debe asumir el investigador en relación con el conocimiento de lo social como factor esencial de transformación de nuestra realidad.

El proceso de investigación de acuerdo con Carvajal (2012), expresa el modo de llegar al conocimiento de algo, con esfuerzo por la vía indirecta, siguiendo un vestigio; por un largo camino en forma sistemática, es decir, con un método. Por ello se asume que la investigación como proceso pretende un mayor y mejor conocimiento de la sociedad, de la comunidad en que vivimos, de nuestro entorno laboral y social. Esto hace que la investigación sea vista como una actividad que permite el descubrimiento de nuevos conocimientos y con ello la construcción de nuevas realidades.

En este panorama, la investigación científica es una actividad sistemática y rigurosa que se realiza con la finalidad de obtener conocimientos sobre la realidad social. Esta se distingue de otras aproximaciones al mundo real por tener una relevancia empírica demostrable, y, por la utilización de procedimientos claros y precisos que ilustran sobre la forma como fueron obtenidos los resultados para que los mismos puedan ser replicados.

Desde esta perspectiva, una de las principales decisiones que debe ser tomada en el desarrollo de un proceso de investigación, lo constituye el tratamiento que debe darse a la investigación empírica. Se trata de una investigación que parte y se desarrolla en un ambiente empírico. La propuesta, sin embargo, es desarrollar una investigación empírica que vaya más allá de una simple aplicación teórica a lo empírico o de una descripción empírica desenganchada o desarticulada de la teoría. Ese casamiento debería suceder en forma equilibrada. Es por ello que se comparte el criterio que lo teórico y lo empírico se deben complementar, es decir, deben dialogar y reinventarse el uno al otro.

De acuerdo a Maldonado (2008), la búsqueda de la reconfiguración científica requiere una episteme que esté por encima de la división artificial entre la dimensión teórica y la dimensión metodológica, ello hace posible adoptar una perspectiva que combine la propuesta transmetodológica, es decir, metodologías mixtas que a su vez permitan interrelacionar las construcciones conceptuales entrelazadas con múltiples lógicas.

En este marco, surge la investigación transcompleja, la cual es asumida como una nueva cosmovisión investigativa complementaria que permite la producción de conocimiento complejo. Es entonces, integración de saberes, favorece el acercamiento entre las culturas, la comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica; reconoce la existencia de múltiples niveles de la realidad, la incertidumbre, lo imaginario, se corresponde con la afectividad y la creatividad; la experiencia y creación artística.

De allí surge la importancia de destacar el papel de la investigación social en el contexto del siglo XXI, la cual requiere reaprender de lo mejor que nos ofrece la experiencia humana, en el entendido del desarrollo de una ecología científica, que promueva el aprendizaje derivado de los aportes de las diversas culturas, valores éticos, políticos y filosóficos que brinde

beneficios a todos los seres humanos. Esta concepción de investigación, entra en confrontación de manera directa con los valores utilitaristas, individualista e instrumentales de los paradigmas hegemónicos contemporáneos, constituidos en formas de vida con profundo arraigo en nuestra sociedad.

2. Opción Transmetodológica

La transmetodología según Maldonado (2008: 40), consiste en un diseño metodológico que articula diversas técnicas y métodos de forma coherente con la posición teórica del investigador de producir conocimiento científico de forma innovadora. En tal sentido, lo transmetodológico (…) se nutre de la vida de la experiencia de las culturas, del mundo concreto. Se sitúa lejos de las corrientes especulativas, abstractas y formales, proponiendo una multilética (que en contraposición a la dicotomía de la dialéctica, designa el proceso de comprensión de los fenómenos como relaciones e interrelaciones múltiples, que pueden ser contradictorios o no y sobre todo, no se dan en forma limitada a dos o tres o finitos puntos de vista) que combina praxis teórica y empírica en el proceso heurístico de los descubrimientos, fabricaciones y formulaciones de conocimientos.

En este orden, para Schavino y Villegas (2006ª) es pertinente referirse al método transcomplejo o transmetodo cuyo campo de acción es la realidad compleja y donde el centro son las relaciones del hombre con la sociedad, y la naturaleza de los grupos entre sí y frente a los problemas sociales, desde sus prismas particulares, pero siempre entretejidos y reticulados.

Uno de los principios orientadores del enfoque transmetodológico es la visión de la metodología como un camino basado esencialmente en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, se comparte el criterio que ofrece Braga (2011: 6-7), en relación con la investigación empírica, la cual no elimina – al contrario solicita – la buena reflexión teórica, proporciona durante el máximo trabajo la posibilidad de examen reflexionado de su rigor, justamente por la tensión mutua y las articulaciones que se puedan hacer entre los tres elementos bien diferenciados que se apoyan y se cobran mutuamente, de allí la importancia

de la construcción y problematización del objeto; el trabajo de fundamentar teóricamente y la ida a la realidad para observar sistemáticamente.

En este sentido, Orozco-Gómez y González (2012), enfatizan que el conocimiento científico, en esa perspectiva, está erigido no por el dato real en sí, sino por las representaciones que los sujetos que integran determinado contexto, construyen sobre él, así como por las interpretaciones que hace el investigador de esas representaciones.

En este mismo orden, los mismos autores (2012: 116), sostienen que:

> La perspectiva cualitativa puede definirse como aquella que busca comprender las cualidades de un fenómeno respecto de las percepciones propias de los sujetos que dan lugar, habitan o intervienen en ese fenómeno. De esta manera, es una mirada que parte de la premisa de que el hecho no es lo que está ahí afuera (el hecho objetivo), sino lo que los sujetos incluido el investigador percibe como hecho.

Desde la opción cualitativa, se trabaja más con la percepción/interpretación de la realidad que, con la realidad en sí, en este sentido, se tiene como objetivo la comprensión de los fenómenos más allá de su verificación empírica y aplicación teórica. Es decir, que en lugar de comprobar si las teorías ya formuladas están de acuerdo con la práctica, busca construir asociaciones entre los elementos que componen un fenómeno dado y que, a priori, generalmente, no están visibles. Al aclarar esas relaciones, el investigador no hace más que construir su objeto de estudio partiendo de lo empírico para generar nuevas teorías.

En este mismo orden, los autores proponen el abandono de una noción esquemática de metodología reducida a procedimientos metodológicos; para concebirla como un proceso de generación de conocimiento creativo y riguroso. Creativo en el sentido de realizar asociaciones diferenciadas entre lo teórico y lo empírico, no encuadrando uno en el otro, sino, promoviendo nuevos conocimientos a partir de la confrontación entre lo que ha sido estudiado y el objeto que está en construcción.

Aquí juega un papel importantísimo la concepción paradigmática, ello debido a que los paradigmas investigativos están sustentados en un sistema filosófico e ideológico que representa una determinada concepción de hombre y de mundo. Por ello compartimos con Schavino y Villegas (2006a, 2006b) y Villegas (2009) el criterio que los fines de la investigación se encuentren

fundamentados en la cosmovisión que la sociedad y el mundo académico posee y sostiene; en este sentido, refieren que se viene gestando paradigmáticamente un proceso de transformación epistémica que auspicia la complementariedad rizomático o imbricación entre los paradigmas, que orientan el proceso investigativo.

Desde esta perspectiva, se coincide con las autoras antes mencionadas en asumir la postura que los procesos investigativos no son realizables sin la complementariedad de las concepciones filosóficas que rodean a la teoría del conocimiento, en un intercambio transdisciplinario y sinérgico.

De allí que el debate entre positivismo y antipositivisrno, subjetivismo y objetivismo, y demás opuestos (construidos por las mismas prácticas científicas), no debe distraernos respecto a las posibilidades de conocimiento que se han abierto con el panorama actual de las ciencias sociales. En un sentido práctico, la combinación de métodos y una posición intermedia y de "paradigmas abiertos" parecen ser el llamado de varios autores contemporáneos.

Si el mundo humano es complejo, lleno de contradicciones y equívocos, antes que una estructura acabada y una máquina con piezas que funcionan de manera precisa, entonces la combinación cuidadosa de los métodos de investigación permitiría la construcción de un conocimiento más ajustado tanto a las dimensiones extensivas y generales de lo social, como a las capas profundas donde se encuentran los significados e intenciones de los actores sociales.

De ello se deriva la necesidad de investigar a través de la aplicación de un enfoque investigativo, ubicado a la luz de las actuales tendencias (complejidad y transdisciplinariedad), siendo este, el Enfoque Integrador Transcomplejo, el cual se constituye en un nuevo enfoque de investigación, donde la característica primordial es desarrollar esquemas cognitivos capaces de atravesar las disciplinas como una nueva forma de auto-transformación; una nueva manera de conocer y hasta un nuevo arte de vivir, así como también, un respeto del contexto y de lo humano.

Significa entonces que no es menester inventar; solamente transformar lo que tenemos, es decir, transformar la realidad de un pensamiento simplista atado al ideal de simplificación al que corresponden metodologías disciplinares que fijan y controlan la realidad para mantenerla en un estado positivo, identificado desde un poder externo, a un pensamiento complejo, al que corresponden metodologías transdisciplinares, que permiten conocer y actuar sobre la

realidad desde la multicriterialidad y tratando de moverla hacia estados posibles a través del cambio autotransformativo, toda vez que al cambiar la manera de pensar, cambia también la manera de investigar.

La epistemología transcompleja se vislumbra como un enfoque de investigación que supera la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los paradigmas tradicionales, privilegiando una visión de complementariedad en un continuum transparadigmático, y ello connota la necesidad de una transmetodología. Es decir, que en el marco del Enfoque Integrador Transcomplejo, se hace necesario un transmétodo, lo que supone, además, la necesidad de una transmetodología, es decir de multimétodos que partan de los métodos existentes y por existir, de la integración de estos métodos y de la resultante, que estará más allá de los mismos. De allí la necesidad que coexistan distintas formas de asumir la investigación social, que supongan una mayor apertura metodológica y demanden diversas habilidades técnicas de los investigadores.

Este nuevo modo de investigar pone de relieve la importancia de su carácter transdisciplinar, cuyo marco es el contexto social en el cual se realiza, dando paso a nuevos conocimientos cargados de componentes tanto empíricos como teóricos. Por ello es de suma importancia reconocer que el mundo necesita ser transformado, pero de forma sustancialmente distinta a las que las estrategias y concepciones modernas lo hicieron, depredándola, de allí que se considera que esa transformación requiere según Maldonado (2008), un aprendizaje que coloque a la razón multiléctica, y no a la razón instrumental, como eje articulador de las revoluciones culturales técnico-científicas. Las sociedades necesitan configurarse, en especial las más críticas, de modo tolerante, sabio, dialógico, democrático, solidario y artístico.

Para Maldonado (2009), la palabra multilética se refiere a la comprensión de los procesos y praxis de interrelaciones dialécticas múltiples que expresan la densidad y riqueza de lo concreto en movimiento. Las contradicciones, conflictos, nexos e interrelaciones, en esta perspectiva no tienen formatos, ni dicotómicos, ni tríadicos, ni finitos. Las posibilidades son múltiples en la fenomenológica de los problemas y objetos, simples/complejos en las mentalidades más esclarecidas; los arreglos, dinámicas, flujos, configuraciones,

estructuraciones y expresiones cualitativas (que marcan distinción transformadora), se realizan en confluencia y exclusiones de carácter inventivo, diverso, intenso (poético, ético, denso) y amplio.

En este contexto, los conocimientos científicos requieren ser liberados de la restricción mercantilista para ser socializadas en el conjunto social, puesto que investigación y desarrollo no pueden quedarse restringidos a la óptica del mercado, toda vez que son bienes sociales y humanos, que pueden producir importantes contribuciones para el enriquecimiento humano integral.

La opción transmetodológica exige además, definir la investigación como praxis central del aprendizaje humano, lo que requiere transitar de la más simple de las supervivencias comunes a las más complejas de carácter científico, y al mismo tiempo reconocer, que la investigación se nutre en el campo de las ciencias sociales y humanas, de las sabidurías populares, étnicas, regionales, ancestrales, subalternas, distintas y diversas. Para Costa (2011), esa práctica teórica y metodológica, de interrelaciones, concibe al científico investigador, como un aprendiente privilegiado que combina una visión epistémica amplia, organizada y profunda con reflexiones y experimentaciones audaces, trabajando lógicas múltiples de comprensión de la realidad sociocultural.

Esta postura teórica, cobra importancia y gran relevancia a partir de una visión constructiva transdisciplinar, a través de la cual se desarrollarán investigaciones en los distintos paradigmas, corrientes, perspectivas y experiencias de producción y sistematización teórica.

3. Características de la transmetodología

En el marco de la adopción de una posición que esté en correspondencia con el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad plantea que el método es la vía donde confluyen la praxis reflexiva del sujeto y las construcciones teórico-conceptuales para dar sentido a la realidad, comprenderla y transformarla.

Desde esta perspectiva, el método como la labor pensante del sujeto no es separable del objeto, debe modificarse, co-progresar con la realidad empírica. El método desde la

complejidad aprende con la estrategia para asumir decisiones aleatorias, pues lo fortuito no sólo aparece en el objeto complejo sino también en el sujeto.

En este marco, las reflexiones de Morin (2001), invitan a que cada persona, desde su campo de estudio en su quehacer cotidiano, encuentre el modo de hacer jugar el pensamiento complejo para edificar una práctica compleja. En este mismo marco, Massé (2008: 80), expone que "el desafío de la complejidad es el pensar complejamente como metodología de acción cotidiana"

Bajo esta mirada, la dimensión metodológica hace referencia a una estrategia cognitiva para el conocimiento de la realidad, lo que a su vez se constituye en la cuestión del ¿Cómo se puede conocer la realidad múltiple, y diversa, multilética? se plantea, en tal sentido, la integración metódica que tiene como objetivo dialogar, comprender, explicar y transformar la realidad estudiada. El método se construye en el hacer, requiere rigurosidad, apertura y tolerancia hacia otros puntos de vista; a la vez que un compromiso hacia la resolución de las diferencias, y más importante aún debe ser realizado en equipo.

Una de las principales características de la transmetodología es la experimentación, es decir, la apertura que tiene el investigador para crear y reinventar procedimientos de investigación que posibiliten aprehender y reflexionar sus objetivos de investigación. En este orden de ideas, Maldonado (2009), es del criterio que es necesario que esos objetivos sean dinámicos, multidimensionales y multicontextuales, ello significa que sus complejidades no pueden ser comprendidas solamente a partir de rigurosos procedimientos o patrones preestablecidos.

Otra premisa no menos importante en el marco de la postura transmetodológica, según Maldonado (2008:37), es el reconocimiento de que la pesquisa científica tiene como materia prima "las sabidurías populares, étnicas, regionales, ancestrales, subterráneas, distintas y diversas". A esto se suman los principios epistemológicos del enfoque integrador transcomplejo, los cuales son: complementariedad, sinergetica relacional, integralidad y reflexividad profunda. Así como los principios metodológicos del enfoque integrador transcomplejo que son el trabajo en equipo y los multimétodos, desde la visión de un grupo transdisciplinario cuyo eje sea la reflexión profunda permanente.

Es de hacer notar que la perspectiva transmetodológica está caracterizada por su multidimensionalidad y complejidad, todo lo cual según Ruiz (2008:18), permite ir más allá en el conocimiento del objeto de lo que podrían aportar en forma independiente, cada uno (...). Ello reclama una nueva mirada de la realidad que permita superar la dicotomía cualitativo-cuantitativa, para lo cual no solo es necesario conocer los límites de cada uno de los paradigmas y enfoques, sino que también se requiere valorar lo enriquecedor de la complementariedad de los mismos, lo que viene a darle riqueza y sentido de mayor profundidad a los procesos de investigación, alejándonos de la tradicional dicotomía (blanco y negro), para interesarnos por los diversos matices, que permiten al investigador transitar hacia el ámbito de los multimétodos.

En este contexto, para Maldonado (2016), nuestra opción epistemológica es por la confluencia y la confrontación de estrategias metodológicas, a partir de un eje de dialécticas múltiples que confronte las fuerzas en conflicto, los vínculos internos, los nexos externos, las lógicas, las concepciones, en los argumentos, las descripciones y las interpretaciones de los procesos. Ello implica transgredir los elementos paradigmáticos que han predominado. Del mismo modo lleva implícito el desafío para la producción de conocimiento, mediante la puesta en escena de una construcción metodológica que se corresponda con el problema/objeto, el cual se concreta en cuatro dimensiones que están profundamente imbricadas: técnica, metódica, teórica y epistemológica, ello permite asumir el gran desafío que ofrece la investigación.

De lo anterior se interpreta que la ciencia no está y no puede posicionarse lejos o espaldas de la sociedad, de los sujetos y de las otras formas de construcción de conocimientos, toda vez que se nutre de los procesos sociales y culturales, de lo cotidiano, de la vida. De esta forma lo transmetodológico hace posible que una investigación asocie lo cuantitativo, lo cualitativo y lo socio crítico, perspectivas estas que no son excluyentes, se constituyen en formas de producción de conocimientos altamente complementarios.

Conclusiones

Es importante considerar la relevancia que ha adquirido la experimentación metodológica en las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, las cuales nos acercan de manera decidida a la generación de conocimientos innovadores, transformadores y emancipatorio con profunda pertinencia social. De allí que pensar en la problemática de una investigación que se inserte o que adopte la propuesta transmetodológica, pasa por construir el problema de la investigación profundizando de manera integral en tres dimensiones que en cierta forma son fundamentales para la consolidación del proceso investigativo, y son ellas: la contextualización del problema, con el fin de ubicarlo en el contexto desde el cual se aborda; la investigación empírica en tanto recurso metodológico y la práctica teórica como medio de trabajo. Es por ello que estas tres dimensiones al converger, permiten el establecimiento de lo que puede identificarse como una epistemología transmetodológica.

La transmetodología se presenta como una metodología transdisciplinaria que favorece la comprensión de los diferentes abordajes de un problema y las posibles soluciones a los mismos, así como las consecuencias que se deriven a partir de sus aplicaciones; ello como consecuencia de asumir la complementariedad investigativa como uno de los procesos epistemológicos fundamentales del enfoque integrador transcomplejo; teniendo como elementos circundantes una lógica multilética, donde la comprensión de los procesos y la praxis de interrelaciones dialécticas múltiples doten de fuerza y riqueza a los procesos investigativos de una manera integral integradora.

Referencias

Braga, J. (2011). La Práctica de la Investigación en Comunicación. Enfoque metodológico para la toma de decisiones. Revista de la Asociación Nacional de Programas de Postgrado en Comunicación E-compós.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Santafé de Bogotá: Norma.

Carvajal, A. (2012). *Elementos de investigación social aplicada*. 1ª. Reimpresión de la 3ª. Edición, Cali, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle.

Costa, B. M. E. (2011). Grupo focal. In: Duarte, Jorge; Barros, Antonio (Org.). *Métodos e técnicas de investigación em comunicação*. (2. ed. 5. reimpr. pp. 180-92). São Paulo: Atlas.

Maldonado, G de La Torre, A. E. (2008). *Perspectiva Transmetodológica en el Contexto del Cambio Civilizatorio a principios del siglo XXI.* Joao Pessoa: Editorial universitaria de la UFPB.

Maldonado, A. E. (2009). *Transmetodología de la investigación teórica en comunicación: análisis de la vertiente Verón en América Latina.* Quito: CIESPAL.

Maldonado, G de La Torre, A. E. (2016). Contribuciones transmetodológicas para el análisis de procesos comunicativos contemporáneos. *Mediaciones Sociales*, nº 15, pp. 1-15. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/MESO.54540.

Massé, N. C. E. (2008). *Nuevos Presupuestos en las Ciencias. Caos y Complejidad*. Revista antropología Experimental. Disponible en https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1997/1745

Morín, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España. Gedisa

Orozco-Gómez, G. y González, R. (2012). *Una Coartada Metodológica: Abordajes Cualitativos en la Investigación en Comunicación, Medios y Audiencias.* México: Tintable.

Ruiz B, C. (2008). *El enfoque multimétodos en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad.* Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf

Schavino, N y Villegas C. (2006a). El Paradigma Integrador Transcomplejo. En ensayos de investigaciones. *Publicación del centro de investigación de Postgrado de la Universidad Bicentenaria de Aragua.* (2006) Año 1 – N 1. UBA.

Schavino, N y Villegas C. (2006b). La investigación: Un enfoque integrador transcomplejo. Revista del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado de la Universidad Bicentenaria de Aragua. Venezuela. UBA.

Villegas, C. (2009). *Una aproximación a la concepción de investigación transcompleja.* Disponible en: http:// crisalidavillegas.blogspot.com/2009.(2009) Consulta (octubre 28 de 2009)

Referencia para citar: Cárdenas, D. O. E. (2020). Lo andragógico y autopiético en el modelo educativo en la universidad del siglo XX. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (2),* pp. 23-50. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/18

Lo andragógico y autopoiético en el modelo educativo en la universidad del siglo XXI

Oscar Enrique Cárdenas Duarte†
San Cristóbal/Venezuela
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6164-7575

Resumen

El adulto consolida su aprendizaje y el campo experiencial, es un elemento imprescindible en esa situación de aprendizaje. El contexto, las relaciones laborales, su capacidad crítica, de razonamiento y la experiencia humana; por ello el relacionamiento antropológico que se hace en este trabajo. A ello se suma el hecho que las personas tienen renovación del conocimiento y los procesos de comunicación interpersonal, el dialogo, el consenso y su evolución y la difusión temprana de los saberes como sinónimo de productividad, solidaridad, participación y colaboración espontánea. Estos son elementos nucleares de la andragogía y de la autopoiesis de la universidad del siglo XXI que es necesario considerar. La educación andragógica tiene un rol fundamental en la formación de los estudiantes, en la cual se pretende no solo prepararles para desempeñar una profesión, sino proporcionar ciudadanía formadora para el diario vivir y convivir. En este sentido, lo autopoiético no pasa desapercibido. La universidad como organización social puede atribuírsele la visión autopoiética dado que las personas están en capacidad de organizar el aprendizaje de acuerdo a la necesidad real, para auto desarrollarse en un sistema social.

Palabras clave: andragogía, autopoiésis, universidad, modelo educativo.

Recibido en febrero 04 de 2020
Aceptado en abril 10 de 2020

† Doctor en Ciencias de la Educación. Secretario del Instituto de Estudios Superiores IESIP San Cristóbal, Táchira – Venezuela. E-mail: oscarduarte16@hotmail.com

The andragogic and autopoietic in the educational model of the university of the 21st century

Abstract

The adult consolidates his learning and the experiential field; it is an essential element in that learning situation. The context, the labor relations, its critical capacity, of reasoning and the human experience; for that reason the anthropological relation that is made in this work. Added to this is the fact that people have renewed knowledge and interpersonal communication processes, dialogue, consensus and its evolution and the early dissemination of knowledge as a synonym for productivity, solidarity, participation and spontaneous collaboration. These are core elements of the andragogy and self-poiesis of the 21st century University that need to be considered. Andragogical education has a fundamental role in the formation of students, in which the aim is not only to prepare them to carry out a profession, but also to provide formative citizenship for daily life and coexistence. In this sense, the autopoetic does not go unnoticed. The university as a social organization can be attributed the autopoietic vision since people are in capacity to organize learning according to the real need, to develop themselves in a social system.

Key words: Andragogy, autopoiesis, university, educational model

O andragógico e o autopoiético no modelo educativo da universidade do século XXI

Sumário

O adulto consolida a sua aprendizagem e o campo experiencial, é um elemento essencial nessa situação de aprendizagem. O contexto, as relações laborais, a sua capacidade crítica, de raciocínio e a experiência humana; por isso a relação antropológica que é feita neste trabalho. A isto acresce o facto de as pessoas terem renovado o conhecimento e os processos de comunicação interpessoal, o diálogo, o consenso e a sua evolução e a difusão precoce do conhecimento como sinónimo de produtividade, solidariedade, participação e colaboração espontânea. Estes são elementos centrais da andragogia e da autopoiesis da universidade do século XXI que precisam de ser considerados. A educação andragógica tem um papel fundamental na formação dos estudantes, em que o objectivo não é apenas prepará-los para o exercício de uma profissão, mas também proporcionar uma cidadania formativa para a vida quotidiana e para a convivência. Neste sentido, a autopoética não passa despercebida. A universidade como organização social pode ser atribuída à visão autopoiética, uma vez que as pessoas estão na capacidade de organizar a aprendizagem de acordo com a necessidade real, de se desenvolverem num sistema social.

Palavras-chave: Andragogia, autopoiesis, universidade, modelo educativo.

L'andragogique et l'autopoïétique dans le modèle éducatif de l'université du XXIe siècle

Résumé

L'adulte consolide son apprentissage et le champ expérientiel, c'est un élément essentiel dans cette situation d'apprentissage. Le contexte, les relations de travail, sa capacité critique, de raisonnement et l'expérience humaine ; pour cette raison la relation anthropologique qui est faite dans ce travail. À cela s'ajoute le fait que les gens ont renouvelé les connaissances et les processus de communication interpersonnelle, le dialogue, le consensus et son évolution et la diffusion précoce des connaissances comme synonyme de productivité, de solidarité, de participation et de collaboration spontanée. Ce sont des éléments essentiels de l'andragogie et de l'auto-poiesis de l'université du 21e siècle qui doivent être pris en compte. L'enseignement andragogique joue un rôle fondamental dans la formation des étudiants, dont l'objectif est non seulement de les préparer à exercer une profession, mais aussi de leur fournir une citoyenneté formatrice pour la vie quotidienne et la coexistence. En ce sens, l'autopsie ne passe pas inaperçue. On peut attribuer à l'université en tant qu'organisation sociale la vision autopoïétique puisque les gens sont en mesure d'organiser l'apprentissage en fonction du besoin réel, de se développer dans un système social.

Mots clés: Andragogie, autopoïèse, université, modèle éducatif.

Introducción

El presente trabajo desarrolla unos aspectos nucleares a considerar en el modelo educativo de la universidad del siglo XXI como son la consideración andragógica del modelo y la mirada autopoiética. La andragogía como un proceso continuo de excelencia conlleva la misión final, de proveer un mejor nivel de vida personal y laboral del estudiante. En educación universitaria es necesario dar un tratamiento al adulto en sus estrategias metodológicas, construcción curricular, relaciones facilitador-participante a la naturaleza psico-social de una comunidad adulta que debe caracterizarse por el respeto mutuo, opcional y participativo de sus integrantes.

Por otro lado, en esa mirada al modelo de universidad del siglo XXI. El investigador, afianzándose en los planteamientos de los autores recoge como posible incluir la autopoiésis en la educación andragógica; porque el adulto en su propia necesidad puede regular y autorregular lo que requiere y desea aprender, lo cual, hace que este término pueda aplicarse en la andragogía.

1. Una mirada andragógica necesaria al modelo de universidad que se tiene

La Antropopogía como teoría en los procesos educacionales se enfoca en los aprendizajes de los seres humanos, permitiendo el trato del sujeto de acuerdo a sus características de la persona objetiva (ónticidad), y de su personalidad subjetiva (óntologicidad), a través de las distintas etapas de sus vidas.

De acuerdo al sentido etimológico, la palabra antropología, proviene de las raíces griegas: *antropos* que delinea en sentido generalizado: "ser humano" y *ago* que denota: "conducir"; por lo que integradamente denota: "la conducción del ser humano" o si se pluraliza: "la conducción de la humanidad". Con relación a lo descrito el sentido originario griego de *antropos (anthorpos),* tiene la propiedad de denotar tanto lo masculino, como lo femenino. Una precisión del término la dio Adam (1977, p. 25), cuando definió Antropogogía como: "La ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural, ergológica social".

Con base a lo enunciado la antropogogía y sus métodos: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a construir, así como sus características, basado en el conocimiento útil, la experiencia y el funcionamiento psicológico del bebe, niño, adolecente y adulto en el entorno en que éste se desenvuelve y sus relaciones sociales con el mundo circundante y sus intereses multidimensionales, con el fin de orientar el aprendizaje a la elaboración de productos, al trabajo interdisciplinario y a la posibilidad de generalizar de acuerdo a sus etapas evolutivas.

Beene (1995), define abductivamente a la antropogogía; como la facilitación del aprendizaje y a la reeducación de las personas de todas las edades, para consolidar una base adecuada para la supervivencia humana, destacando la importancia de dominar los procesos de razonamiento crítico e innovador, la capacidad de oír y de socializar con otros sujeto que de acuerdo a los puntos de diferencia humana puedan resolver los conflictos y problemas de su contexto, así como la posibilidad de aprender cómo aprender de lo nuevo construyendo el conocimiento, cuando se nos confronte con la novedad y la necesidad de adaptarnos a nivel personal y social. Además, el autor plantea que la Antropogogía es una estrategia para la

supervivencia humana, señalando que los miembros de una sociedad que aprende, deben poseer la información y el conocimiento más válido que existe, pero esto no es suficiente para lograr la distensión creativa.

En el contexto de los aprendices, desde la posición de la educativa en las últimas décadas una forma alternativa de concebir al mundo se está abriendo paso al interior de las sociedades. Para Wtzlawick (1998) esta forma de concebir al mundo demanda el reconocimiento de que la *realidad* es producto de la experiencia humana; que hemos sido nosotros (y sólo nosotros), quienes hemos atribuido significado a cuanto nos rodea.

Esta teoría denominada constructivismo en la Antropogogía, plantea, que la realidad no puede ser conocida tal cual es y en consecuencia sólo nos queda la posibilidad de construir realidades. Lo anterior como dice Méndez (2013) se traduce en los siguientes postulados: La relación entre saber y realidad es una adaptación o ajuste en el sentido funcional como lo describe. (a) El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente. (b) La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una *realidad* ontológica *objetiva.*

El constructivismo permite generar otras formas de explicar la *realidad.* En principio considera al ser humano como un constructor de conocimientos, lo que implica que no es posible transmisión dichos conocimientos y que la conducta del otro es producto de las significaciones. Pensar de esta manera permite recuperar la potencia de instituciones como la familia o la universidad en el proceso de construir el contexto en et que se vive. De manera similar, el contexto de extensión universitaria adquiere una dimensión diferente y, con ello, tiene la posibilidad de influir en la construcción de una sociedad diferente, donde valores como solidaridad y cooperación sean retomados.

El diseño del modelo educativo, debe relacionarse con el paradigma de la teoría antropológica y el desarrollo de las dimensiones personales, interactivas, subjetivas, axiológicas y sociales de las personas para permitir la renovación de conocimientos, entendimiento mutuo, la comunicación interpersonal, el dialogo, el consenso y su evolución y la difusión temprana de los saberes como

sinónimo de productividad, solidaridad, participación y colaboración espontánea. Por tanto, en el tema que compete a este trabajo doctoral y relacionado uno de los motivantes más nucleares del estudio como lo es la andragogía. En la antigüedad los antiguos maestros como Sócrates, Platón, Aristóteles no creían en la educación tradicional, sino que utilizaban una excelente, metodología, aunque diferente para trasmitir el conocimiento directamente al adulto. Estos pensaban que la educación real, cono un proceso de transmisión del conocimiento y de humanizaron del individuo se realizaba dándole al alumno, la libertad de escoger, investigar y de aceptar los conocimientos.

La Andragogía plantea que la educación de adultos puede ser normal como la educación de niños. La educación comienza con la *Propodeutik* (Propedéutico) Antes del nacimiento, luego continúa con la educación de tos niños, pedagogía y esta a su vez, encontrada su realizador necesario en la educación de adulto andragogía. Ya que el ser humano no es un ser completo, sino que es el transcurso de su vida se va completando.

En su tiempo Rosenstok manifestaba que la Andragogía no se refiere a las escuelas de adultos, sino a la educación profesional con una función, destrezas o conocimientos bien definidos. Sin embargo, Hanselmann no veía la Andragogía como el deseo de educar a los adultos sino como ayudar a los adultos. Desde 1940 se empieza a realizar textos, documentos, conferencias, y libros sobre la Andragogía en la cual podemos mencionar como la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

Después de 1960 comienza la difusión de la Andragogía, Malcom Knowles sugiere que la palabra "Andragogía" para caracterizar la educación de adulto significara lo siguiente: El arte y la ciencia de ayudar al adulto a aprender, una teoría para justificar el hecho de tratar a los adultos. Algunos autores que intentan definir a la Andragogía expresan: ...”es la disciplina educativa que trata de comprender al adulto(a), desde todos los componentes humanos, es decir como un ente”. La Andragogía como un proceso continuo de excelencia conlleva la misión final, de proveer un mejor nivel de vida personal y laboral.

Con su Modelo Andragógico, Félix Adam, revolucionó la educación superior latinoamericana y caribeña, al romper con las estructuras tradicionales inmóviles de espacio-tiempo y jerarquía, al presentar una universidad global que antepone la visión geopolítica, hace hincapié en la

cooperación y le da oportunidad de seguir aprendiendo a muchos jóvenes y adultos, que por múltiples razones (escasos recursos económicos, tiempo, zonas alejadas, etc.) no han podido comenzar o continuar sus estudios superiores.

Para Adam (1987) la educación debe ser sobre todo un proceso autogestión en el cual la persona se asume como proyecto: como él lo expresa: el hombre es un ser en siendo, nunca deja de aprender y de ser, es un proyecto que se construye día a día y se transforma conforme al componente energético de su esencia. Méndez (2012) agrega que el proceso educativo formal debe insertarse en ese otro más amplio que la existencia humana misma debe tener por ende lugar a lo largo de toda la vida, debe ser lo que él llama educación Andropógogica. La identifica con el desenvolvimiento humano total iluminado por una intencionalidad racional. Ideal y técnica. La gran tarea de la educación es someter todo el proceso de desenvolvimiento humano, toda la incidencia de estímulos que actúan sobre él incluidos los actualmente incontrolados y ocultos a esa intencionalidad desde su nacimiento hasta la vejes.

De acuerdo a la cita se observa que la universidad, que se democratiza y masifica al abrir sus puertas a todo tipo de estudiante, carece de las estructuras y procesos adecuados para educar a los niños en tanto adultos. Se desperdicia de este modo una extraordinaria oportunidad para el progreso económico, social y cultural del país. Para Adam esta situación es particularmente grave porque se percata de los efectos negativos que la modernización del país trae sobre el sistema de valores y relaciones en Venezuela.

Para Adam (1977) la raíz del problema estriba en la forma de práctica educativa que impera en la universidad, la pedagogía que él identifica con educación para niños. El andragogo Adam dice que la estructura escolarizada de la vida universitaria, sometida al imperio del avasallante mundo pedagógico y constituye el peor obstáculo en los propósitos de renovar e innovar la docencia universitaria, Las universidades latinoamericanas, sin exagerar, son organizativamente escuelas primarias de alto nivel. La mayoría del profesorado universitario cree o trata de convencerse, que los estudiantes, los muchachos, como se dice comúnmente, son "niños" a quienes pueden imponer sus ideas, manipularlos a su antojo, decidir por ello lo que deben aprender, en fin, sólo ellos y nada más que ellos, establecen las reglas del juego que deben ser aceptados con tal

sumisión y dependencia.

Con ello, se priva al estudiante universitario del rasgo que sobre todo define para Adam la vida adulta: la capacidad de mando, de sí mismo y del país. En este sentido agrega Adam que es un error, olvidar o desconocer una realidad tangible, cual es la condición adulta del estudiante universitario, pues, negaríamos su capacidad en la toma de decisiones en asumir responsabilidades en la vida social. Tal tratamiento, provocará en los estudiantes universitarios, siendo adultos, reacciones negativas y sentirán la necesidad de practicar la conducta de los niños. Habrá una regresión psicológica canalizada por artificios manejados hábilmente por los partidos políticos que tratan de "pescar en agua revuelta.

He allí, la gran paradoja que se presenta en la educación universitaria y es que su organización y administración se fundamentan en un criterio pedagógico que ignora la realidad adulta del estudiante universitario. Por tanto, si el sujeto de la educación universitaria es adulto, necesariamente hay que buscar en la ciencia andragógica los fundamentos teóricos que permitan adecuar los aprendizajes, las estrategias metodológicas, la construcción del currículum, las relaciones profesor-estudiante (facilitador- participante) a la naturaleza psico-social de una comunidad adulta que debe caracterizarse por el respeto mutuo, opcional y participativo de sus integrantes.

Tal inadecuada práctica educativa que se lleva a cabo tanto con el campesino en los programas de alfabetización como con los universitarios es detrimental para hacerle frente a los paradójicos problemas que comienza a enfrentar Venezuela a partir del boom petrolero que se inicia en la década de los 70: la inmensa miseria y pobreza en medio de una riqueza. Riqueza que beneficia tan solo a una minoría del país, la oligarquía dominante y la clase media, cuyo amplio desarrollo apoyará para convertirla en su aliada incondicional para su proyecto de modernización de Venezuela. Nos parece que es en este contexto donde hay que interpretar los siguientes señalamientos de Adam que se percata del carácter contradictorio de este progreso.

Siempre ha habido razones para educar al adulto: ya sea para aprovecharlo en la producción de bienes, como esclavo, siervo u obrero; ya sea para la guerra o la destrucción, o la conquista. Esa educación ha sido impartida en función de ideales o aspiraciones o intereses de grupos

dominantes y árbitros del poder económico y político. En la sociedad esclavista o medieval o en la actual sociedad capitalista o socialista, el adulto ha sido, frecuentemente, objeto o sujeto de una educación al servicio del acrecentamiento de la riqueza o del poderío de las parcialidades en que se ha dividido la humanidad para imponer criterios que siempre conduzcan a una transformación ascendente. Esto es el progreso.

Es importante recordar a las generaciones actuales que este hombre realmente fue una escuela para aprender. Su preocupación por la educación de los adultos, en el sentido de darles no sólo la oportunidad de aprender a leer y escribir, sino también de obtener credenciales de educación básica, diversificada y superior a través de instituciones de carácter andragógico, lo llevaron a fundar numerosas Escuelas Básicas Nocturnas, Liceos Nocturnos por Parasistema y un Centro Experimental de Educación a Distancia para Adultos (Cedea). También creó en la Universidad Central de Venezuela (UCV) Extensiones Universitarias en varias regiones del país, los Estudios Universitarios a Distancia Supervisados y el Programa de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia.

Finalmente, este redimensionamiento antropogógico y ontoergónico del ser humano, plantea exigencias ineludibles sobre las políticas educativas, sobre las metodologías utilizadas para la construcción de las planificaciones curriculares y didácticas vigentes en los diversos sistemas educativos óntico-fácticos. La planificación estratégica de un sistema educativo óntico-fáctico concreto, exige partir de la consideración del ser humano como una unidad que integra por una parte su dimensión óntico-factual (persona) y por otra parte su dimensión ontológico-dinámica (personalidad) y, por ende, como un ser integral en desarrollo ontológico continuo (educación permanente).

En consecuencia, La teoría humanista manifiesta una actitud andragógica en el adulto que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona. Dicha teoría se puso realmente de manifiesto en la mitad del siglo XX, y uno de los principios básicos propuestos por ella es que la persona es un ser racional que posee en sí misma la capacidad única e irrepetible para hallar la verdad y practicar el bien, ser creativa, libre, electiva, y en fin holista.

En relación a ello, conviene mencionar que el término humanismo no resulta extraño hoy por

hoy, pues en la vida ordinaria se le escucha con relativa frecuencia. No obstante, este hecho no implica un conocimiento cierto de sus rasgos y alcances enfocada en el ámbito educacional y asimismo en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a que el ser humano es considerado único e irrepetible, en educación esta visión humanista reafirma lo expresado por Rogers (2004, p. 97), cuando dice que "el estudiante deseará aprender, querrá creer, buscará, para encontrar, esperará manejar situación y deseará crear". Así, se hace mención a la psicología humanista, la cual parte desde un reconocimiento del cuerpo como una fuente válida de mensajes acerca de lo que se es, se hace y se siente, así como medio de expresión de las intenciones y pensamientos. Por lo tanto, funciona como un organismo total, en el que mente y cuerpo son distinciones hechas sólo para facilitar la comprensión teórica.

En relación a ello, el perfeccionamiento docente consiste en lograr las características necesarias y las condiciones adecuadas para un desempeño con calidad, lo cual es cambiante en el tiempo y el espacio. Su búsqueda permanente evidencia una vocación de servicio favorable a la misión de enseñar en el docente Universitario, e implica un docente con autonomía, constructor de conocimientos y productor de innovaciones para el proceso de educar, enseñar y transformar. El nivel de perfeccionamiento alcanzado por los docentes dependerá de la coherencia existente entre los cuatro componentes; formación inicial, capacitación, actualización y experiencia laboral. En otras palabras, la conjugación de una serie de competencias profesionales que busquen la calidad dentro del proceso.

Por lo tanto, para lograr una educación humanista andragógica, se requiere de personas que funcionen a plenitud, interesados, relacionados, con pensamientos complejos e involucrados integral y holísticamente, no mediatizados por intereses que impidan cotejar la grandeza de su misión. En este sentido, el objetivo de la educación debería ser el desarrollo de la persona de funcionamiento pleno realizada a sí misma. Más allá de impartir conocimiento, datos e información, debe preocuparse por el desarrollo de las cualidades afectivas, emocionales y de relación con los individuos. Educar integralmente, con aprendizaje que se relacione con el desarrollo de la persona como un todo, un aprendizaje significativo, personal, por experiencias.

Lo anterior ocurre, cuando el que aprende recibe el conocimiento, la materia de estudio, como

resultante de un proceso de enseñanza y como relevante para sus propios fines, para ello el que la imparte debe tener el dominio de los contenidos, estrategias, metodología, intelectualidad, interés a desaprender, ser genuinamente realistas, estimar al prójimo, solidaridad, aceptación y confianza en el que aprende, así como comprensión empática.

Desde esta perspectiva humanista, el educador debe ser un docente motivador, de interrelación maestro – estudiante, facilitador de los aprendizajes con recursos de fácil acceso, con una evolución auto dirigida, aun cuando se establezcan criterios. Este planteamiento, llevado al escenario universitario debe tomar en consideración no sólo al docente, estudiante y los recursos de aprendizaje, sino también al modo en el cual las actividades de enseñanza son planificadas para la idónea formación de quienes serán el futuro profesional del país y en Latinoamérica, situación ésta que implica considerar la condición humana de que no se vive aislado, sino en una sociedad que amerita proyectos para solventar sus problemáticas. Por tanto, se evidencia la necesidad de desarrollar la Andragogía como una nueva manera de pensar y ver la cosmovisión de los procesos de orientación y aprendizaje en la educación universitaria

Es con este enfoque, que se toma como soporte la teoría humanista, interviene debido a que todo proceso educativo, incluso el universitario debe mantener la concepción humana de quién enseña, a quién se enseña y para quién o qué se enseña y, ello da cabida a referirse a lo necesario de las competencias profesionales del docente que laboran en este nivel educativo cuando se busca planificar proyectos que vayan a contribuir tanto con la formación académica del joven como con la solución de los problemas de las comunidades.

2. La axiología para la trasformación del ser bajo el concepto Andragógico

La investigación en cualquier contexto o nivel educativo es de trascendental importancia porque a través de ella se pueden identificar causas, síntomas y efectos que permiten hacer un diagnóstico de las diferentes necesidades existentes en el contexto socio cultural e individual; lo cual permite suscitar cambios eficaces en la práctica educativa, y formadora, coadyuvando de esta forma a través de un referente valor al a fortalecer procesos idóneos de convivencia y resolución de conflictos.

La Sociedad del conocimiento a través del cuerpo de profesores debe actuar con compromiso investigativo ante la dinámica de los continuos cambios que experimenta el referente social, y que son reflejados por los estudiantes en el contexto áulico por el hecho de pertenecer como ciudadanos a un entorno geográfico, el cual, a su vez, pertenece a una macro sociedad.

En el campo universitario, espacio para la creación y difusión de conocimientos en el modelo andragógico, se desarrolla investigación formal, de la cual se espera respuestas, soluciones y transformaciones en la complejidad de la vida diaria en la que se suscitan grandes interrogantes relacionadas a la pertinencia social del acto investigativo, buscando dar respuestas al hombre o ciudadano integral adulto. De acuerdo a ello, el hombre se estudia desde su constitución ontológica como un ser definido, auténtico, circunstancial, sentimental, utópico y de trascendencia.

En este sentido, todas las connotaciones que se le dan al hombre complexus proveen y anexan artificios al entendimiento de su existencia, en un contexto social con intenciones, intereses y propósitos, de un entramado social con múltiples interacciones que origina desfases entre lo que desean los ciudadanos y lo que ofrecen las instituciones Universitarias.

Indudablemente, el objetivo macro de la Institución Universitaria es la preocupación del hombre y su destino, desde esta premisa la concepción andragógica de concomimientos debe estar alineado a solucionar los grandes problemas que requieren atención inmediata a nivel social. La dinámica del investigador docente debe estar circunscrita a un entorno globalizado, en donde se ha de establecer un papel preponderante para mantener relaciones bajo principios de igualdad, en el que se establezca una conciencia de pertinencia mundial mediante la cual se observe el todo y no las partes.

De acuerdo a lo ya planteado, la educación andragógica tiene un rol fundamental en la formación de los estudiantes, en la cual se pretende no solo prepararles para desempeñar una profesión, sino proporcionar ciudadanía formadora para el diario vivir y convivir. De esta manera, colaborando con ello a solucionar los inconvenientes evidenciados en el contexto

social en el que coexisten. Para ello, es importante entonces destacar una serie de relaciones expuestas por Villegas (2011, p. 20) en cuanto a la investigación:

> La andragogía como modelo educativo y como actividad necesaria para la formación permanente de los profesionales a formar, la investigación como base y complemento permanente de la docencia universitaria, la investigación como producción de conocimientos a la sociedad.

Es decir, que la andragogía desde la perspectiva de la autora cobra utilidad actualmente porque persigue un desarrollo individual y colectivo procedente de la multiplicidad de saberes que permiten un espacio de encuentro entre el accionar educativo y la formación crítica del hecho investigativo. En virtud a ello, se requiere de un docente investigador que posea los siguientes rasgos: conocedor de la realidad, objetivo, asertivo, analítico, critico, promotor, metódico, proactivo, ético profesional, organizado, innovador, planificador, evaluador, observador, y abierto a la ciencia; pero además representado en la *poiesis* como manera de ser creativo, autentico y sensible a las realidades. Estas cualidades forman parte del perfil del investigador, el cual ha de ser puesto en práctica en las condiciones materiales y espirituales de la vida cotidiana.

En este orden de ideas, el docente investigador debe implicar cuestiones afectivas comunicativas, sociales y axiológicas. De allí que un docente requiere ser un profesional capaz de ayudar propositivamente a otros a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas y como miembros de una sociedad.

En razón a lo señalado, surge un elemento indispensable en la labor del docente, las estrategias que son las promotoras de aprendizajes constructivos, tomado como base la idea de entender éstas como ayudas ajustadas y necesarias para mejorar la actividad creativa representacional de los estudiantes, y para lo cual, es imprescindible que el uso de estas debe hacerse de forma heurística, flexible y reflexiva, pretendiendo con ello fortalecer para una pedagógica critica en torno al referente axiológico.

En consecuencia, a lo indicado, cabe resaltar la definición de estrategia para la promoción de valores en el ámbito educativo que de acuerdo a Rojas y Mora (s/f) implica: “un acto

conducido por el docente para llevar a cabo gran parte del proceso educativo." (p. 275). Lo expresado por las autoras hace necesario señalar, que ella representa una ayuda valiosa para orientar las necesidades del estudiante en la resolución de problemas y demandas académicas sociales, considerando que tienen un amplio campo de desarrollo hacia la consecución de sus fines más elevados.

El reto se establece al evidenciar cuales han de ser las herramientas pedagógicas para llevar la Educación en Valores, teniendo presente que la forma estribará del estilo individual y sobre todo de la capacidad creativa del educador, y educadora, para lo cual se debe tener preparación intelectual y aunado a ello el docente requiere de una imagen positiva de su vida, para educar la vida de los demás, es decir exista una clarificación real de los valores. En este sentido, Ramos (2008, p. 191), expone su criterio sobre la misma:

> La clarificación de valores es un método que ayuda a los alumnos, y las alumnas a tener una visión crítica de sus vidas, metas, sentimientos, experiencias con el fin de descubrir cuáles son sus valores. El método ayuda a la auto indagación y estudio del propio yo. No es adoctrinador y facilita el proceso para la toma de decisiones: este método ayuda a que el aprendizaje se transfiera y permanezca a lo largo de la vida.

De acuerdo a lo expresado por la autora, se considera que la clarificación como método permite sustentar que los valores que posee un sujeto si son depurados optados y tomados le guiarán las acciones a lo largo de la vida; la educación no asigna los valores puesto que en esencia ellos son referentes individuales, y como tal se eligen de manera libre, siendo constitutivos del propio yo del individuo.

Como resultado de lo expuesto, el método de clarificación de los valores implica pasos como elección libre de los valores, estimación de los valores por los cuales se ha optado, para llegar finalmente a la coherencia en la acción, este proceso abarca toda la vida por lo cual se amerita de un docente comprometido, y autentico que indique la ruta a seguir a sus participantes adultos. Finalmente se evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de orientación aprendizaje bajo el modelo andragógico bajo los esquemas que exige el siglo XXI, en cuanto a educación como son la utilización de la tecno educación en los sistemas globales

para una enseñanza con salud preventiva en los indicadores involucrados en los procesos curriculares sistémicos de orientación y aprendizaje.

3. Revisión autopoiética a la organización del aprendizaje del adulto

Desde mediados del pasado siglo se viene planteando nuevas maneras de insertar en el ámbito de las ciencias sociales teorías que bien contribuyen al desarrollo del hombre, y de esta manera el de la ciencia. De allí, la convicción que la interacción social es un fenómeno básico, a la vez mínimo y fundamental, de la dinámica societaria y un tema por excelencia de las ciencias sociales, aunque conectado con la psicología, la neurobiología y las llamadas ciencias. Esto, cobra mayor importancia cuando la refieren a la educación.

Entendida ésta, como el proceso de formación permanente; es decir, un sistema que requiere ser organizado. Si a esto le sumamos la trascendencia que ha tenido la autopoiesis como medio de organización social, bien puede atribuírsele a la educación de adultos, porque estas personas están en capacidad de organizar el aprendizaje de acuerdo a la necesidad real, para auto desarrollarse en un sistema social; es decir la sociedad en el mundo del conocimiento y la ciencia.

Si se hace una cronología de la evolución de las ciencias, se tiene que, desde Pareto, las ciencias sociales han incluido el concepto de sistema como un importante instrumental teórico. Con las aportaciones de Von Bertalanffy y en especial a partir de la obra de Parsons, la comunidad de las ciencias sociales adoptó el vocablo de autopoiesis porque según Maturana, “es la auto organización de un sistema biológico de los seres vivos”, aunque con especificaciones (y confusiones) múltiples. Pero, que en esa dialéctica ha permitido sumergirse en la vida social y de aprendizaje de las personas.

Por ello, es necesario apuntar específicamente a la discusión de los sistemas sociales autorreferenciales o autopoiéticos, centrándose en la obra de Maturana (1997), que gozan de gran influencia y divulgación en el medio local cognitivas; es decir, en el desarrollo del conocimiento. Por tanto, el investigador, afianzándose en los planteamientos de los autores recoge como posible incluir la autopoiesis en la educación andragógica; porque el adulto

en su propia necesidad puede regular y autorregular lo que requiere y desea aprender, lo cual, hace que este término pueda aplicarse en la andragogía.

En ese orden, Maturana (1997, p.229), por ejemplo, piensa que: es posible que una cultura sea "un sistema autopoiético que existe en un espacio de conversaciones". Por ello, a juicio del investigador, este concepto posee accionar suficiente como para apoyar teorías muy diversas. Esto es así, en parte, porque condensa, o debería simplificar la explicación respecto del problema sociológico general de cómo es que la sociedad mediante sus normas y costumbres, está internalizada en el individuo adulto; y de cómo es que el individuo mediante su innovación y libre albedrío, recrea a la sociedad. Uno de los grandes aportes a la ciencia que provienen del talento de Maturana, es el concepto de autopoiesis, que se define como "la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos".

Esta afirmación que nace para los sistemas compuestos por seres vivos, es aplicable, en consecuencia, a cualquier sistema; en este sentido, surge la iniciativa de incorporarla a la educación de adultos. Porque, los mismos son una organización social en cuanto sistema que trabajan como un conjunto de elementos interrelacionados que tienen un sentido, una razón de ser y saben lo que quieren. Además, se agrega de acuerdo a Maturana (1997, p. 227) que "las relaciones entre adultos le dan su identidad de clase". La conducta de los seres vivos en cada sistema social particular en las universidades se caracteriza por la red de interacciones que presentan, es decir, para pertenecer a la universidad bastaría ser integrante de esta organización, sea como profesor, personal de administración y servicios o como estudiante. Incluso como egresado e interactuar en ella.

En ese orden, todos conforman el sistema y la conduce de cada quien, su interacción, caracteriza a la organización. Si un sistema social permite la realización del ser vivo y donde ellos se conservan estructuralmente y adaptivamente, es el sistema quien influencia, prácticamente decide, el cambio estructural de sus intereses o necesidades de aprendizaje. Pero, si los componentes del sistema social universitario lo determinan en base a los aprendizajes, son ellos los que determinan las propiedades del sistema.

Siguiendo el orden, Maturana (1997, p. 230) señala "El devenir histórico de cualquier sociedad es siempre el resultado de estos dos procesos: conservación y variación. Todas estas consideraciones son de aplicabilidad universal, y tienen validez para cualquier tipo de sistema social". Al respecto, los estudiantes adultos pueden autorregular, conservar o variar lo que han aprendido; más aún les dan su propia interpretación a esos conocimientos.

Por otra parte, para que exista un sistema social una Universidad; por ejemplo, debe darse una interacción cooperativa. Maturana (1997, p. 227) expone que "si hay recurrencia de interacciones cooperativas entre dos o más seres vivos, el resultado puede ser un sistema social, si tal recurrencia de interacciones pasa a ser un mecanismo mediante el cual éstos realizan su Autopoiesis". Este fenómeno es conocido como "acoplamiento estructural recíproco" y desde un punto de vista biológico se representa como el placer de la compañía, o como el amor en cualquiera de sus formas. Sin estos acoplamientos no habría sociabilidad humana pues se desintegraría. Estos factores que llaman a la cooperación (y no la competición) son los llamados factores básicos para empezar a definir el origen y desarrollo evolutivo humano que nace en el lenguaje, en la inteligencia típicamente humana.

Finalmente, Maturana postula que en la medida que el fenómeno social humano se funda en el amor, relaciones sociales que dependen del ver al otro que el amor involucra, como las de justicia, respeto, honestidad y colaboración, son propias del operar de un sistema social humano como sistema biológico y, por tanto, pertenecen al que hacer social humano cotidiano. La consolidación de nuestra comunidad universitaria es un proceso de autopoiesis que se recrea en la confluencia de nuestro proyecto personal y el proyecto comunitario, basado en la interdisciplinariedad en la Andragogía

La educación, la ciencia y los fenómenos sociales, se encuentran indefectiblemente liados; de tal manera que, estudiar la historia, a través de los procesos educativos y la ciencia, permite evidenciar las variaciones epistemológicas donde han mostrado en el tiempo su estrecha relación con fenómenos sociales colectivos e individuales. Así, los

hechos y su dinámica, nos ubican hoy frente a un nuevo paradigma para aprehender la realidad como fenómeno complejo.

Por ello, el aprendizaje andragógico en la praxis está establecido y es considerado como una necesidad de conocimientos no impuestos; en consecuencia, significa que debe surgir de las inquietudes del aprendiz o del grupo soecita y cultural; en el mismo orden de ideas, debe motivar un proceso de búsqueda que comprometa distintos saberes; igualmente, es agotar el conocimiento básico de los participantes de acuerdo a sus necesidades antropológicas o sociológicas. En relación con lo expuesto el Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA) citado por Méndez (2012, p. 10), expresa:

> La situación de aprendizaje implica un clima social en que los factores afectivos, influyen de una u otra forma los resultados del aprendizaje; ya que la relación entre los diversos elementos involucrados en el mismo necesita mantener un equilibrio armónico y dinámico que propicie el éxito de ese aprendizaje.

Lo expuesto permite hacer referencia a la importancia de la sociología educativa andragógica del facilitador adulto, porque le proporciona no sólo conocimientos técnicos y metodológicos para desempeñarse como facilitador de aprendizaje, sino que propicie el desarrollo personal del mismo, permitiéndole ser un profesional sensible que ayuda a los participantes a desarrollar sus capacidades, habilidades y realice sus aspiraciones.

En el mismo orden de ideas, Adam (1987) dice: “el bienestar y satisfacción del aprendizaje están dados por los principios de horizontalidad y participación entre los participantes adultos, en un contexto de relaciones entre el que facilita aprendizaje y quien lo realiza. Los principios de horizontalidad y participación constituyen los pilares de la comunicación en el modelo andragógico y bases de la relación facilitador – participante; dada su importancia en el proceso orientación – aprendizaje se hace necesario su definición.

1. *Horizontalidad.* Se entiende como un proceso de aprendizaje recíproco donde el facilitador aprende de la mejor forma de enseñar y el participante la mejor forma de aprender, donde existe la relación de igualdad entre el facilitador y el sujeto aprendiz basado en la experiencia.

2. *Participación.* Es el proceso de acción – reflexión, permite un mayor volumen de interrelación entre los individuos que intervienen en el proceso andragógico y toma como ente la dinámica y el trabajo en el desarrollo de las estrategias metodológicas para lograr el proceso de evaluación del objetivo a desarrollar.

El primer principio toma en cuenta la madurez funcional del participante, la base intelectual del adulto descansa en la etapa del desarrollo de las operaciones formales y descansa en el respeto entre los miembros que están involucrados en el proceso de orientación y aprendizaje. El segundo principio, se fundamenta en enriquecer y perfeccionar las experiencias, habilidades y destrezas adquiridas; estudiar para el adulto significa buscar nuevas experiencias utilitarias, rápidas y afectivas, que le permita darle una condición y función diferente a su vida social y laboral.

Por ello, que la adecuada utilización de estos principios en el desarrollo de estrategias metodológicas en el proceso de orientación y aprendizaje, contribuye a propiciar el aprendizaje y obtener, un resultado provechoso de los objetivos propuestos hacia el fortalecimiento de su carácter interdisciplinario en la educación Universitaria.

En consecuencia, es necesario referir, que el adulto posee un caudal de experiencias enriquecedoras que han sido integradas en un momento dado de su vida y forman un cúmulo de pensamientos, de conocimientos adquiridos que se conviertan en un recurso de aprendizaje que le van a permitir modificar e integrarlo a un ordenamiento para poder autocorregir y así modificar el proceso porque ellos aprenden cuando relacionan las experiencias con el tema que se esté tratando.

La experiencia juega un papel primordial en el proceso andragógico por su carácter interdisciplinario; por lo tanto, convendría adentrarse en aquellos aspectos vivénciales del ser humano que estén relacionados entre sí y con la facilitación del aprendizaje en determinado momento. En este sentido, Torres (2008, p. 21), refieren: “esta confrontación experiencial, debe constituirse en sí misma en una estrategia de evaluación andragógica para el desarrollo del aprendizaje en el adulto”.

Esta concepción sobre la adquisición de los conocimientos a lo largo de la vida que, mayoritariamente se maneja muy poco debe aprovecharse para convertir la enseñanza en un proceso de investigación en el aula, por cuanto cada participante oirá al facilitador otorgándole un significado determinado a sus palabras; todo ese conocimiento previo que posee el aprendiz interviene para atender las nuevas ideas que oye; con todo su saber interpreta los nuevos conceptos de una verdadera comprensión y como tal, cada quién le puede dar su propio significado particular.

De ahí la importancia que tiene la andragogía para el facilitador de aprendizaje del adulto para involucrarse dentro en el proceso de instrucción y desarrolle la importancia que tiene los principios andragógico dentro del proceso de orientación e instrucción, porque orientar es construir el significado del hecho permitiendo darle un adecuado concepto a los paradigmas que están involucrados en el proceso educativo.

En consecuencia, el carácter Interdisciplinario y aplicaciones de la Andragogía no se va a discutir que como disciplina científica sea una ciencia de hechos, descriptiva y normativa, o sea un arte. Es una ciencia porque tiene un objeto que se estudia y que tiñe los mismos métodos aplicables a otra ciencia. Lo que importa saber es que la andragogía se fundamenta en una filosofía y que las ciencias biológicas, psicológicas, sociales, ergológicas y económicas contribuyen a robustecer su cuerpo de doctrina.

Existe una axiología y una teología andragógicas; existe una psicología andragógica que interpreta al que orienta (educador) y al que continua o inicia su educación (adulto); existe, aunque aún empírica, una metodología andragógica (método para educar al adulto); existe una praxología andragógica, o sea la manera práctica de educar al adulto (áreas, instituciones, medios e intencionalidad política, etc.). En todos los países los adultos son objeto de educación dentro de las finalidades que ya se han establecido. La creación o establecimiento jurídico de un sistema de educación de adultos, por ejemplo, en Venezuela, es un hecho andragógico que interpreta la necesidad que tienen los pueblos, especialmente los subdesarrollados, de continuar el proceso formativo del hombre, de rescatar su talento y de ofrecerle oportunidades de revalorizar su condición humana en función del desarrollo integral de la sociedad.

A este respecto, nos dice Jensen (citado por Méndez, 2003, p. 89), sin darle a la Andragogía un carácter de ciencia, sino considerando a la educación de adultos como una disciplina: "que ella es de hecho o descriptiva, normativa, a la vez que un arte, práctica y constructiva". Así la filosofía dentro del mundo social que vivimos, llámese capitalista o socialista, dará los valores y fines de la educación. Un niño puede ser formado para practicar cierto credo religioso o político, para aceptar determinada organización social o para adquirir algunos conocimientos científicos y técnicos que al llegar a la vida adulta puede rechazarlos o adoptarlos definitivamente, se ha visto niños educados en una determinada religión frente a la cual, en la adultez, han actuado como unos peores adversarios. Igual cosa ocurre en la política. Esto nos indica que en la vida adulta comienza verdaderamente una educación para la vida y que las ciencias que han sido creadas y desarrolladas por el hombre (adulto), no por los niños, sirven para sostener el andamiaje de su propia educación, o sea las operaciones individuales y sociales del ser humano.

La biología tiene mucho que dar a la andragogía, como la psicología, la sociología, ergología y la economía. La biología aportará datos importantes sobre la naturaleza anatómica y fisiológica del hombre. La psicología orientará sobre su comportamiento y específicamente sobre sus formas de aprender; pues, existen diferencias entre el aprendizaje del niño y del adulto; mientras para la psicología andragógica, la psicología evolutiva es secundaria, en cambio, la psicología diferencial, la psicología social, la psicología ergológica, la psicología del aprendizaje del adulto, son fundamentales. Por eso la metodología pedagógica que se fundamenta en la psicología de un ser en evolución o desarrollo, no tiene cavidad ni aplicabilidad en la educación de los adultos.

Asimismo, la sociología aportará una extraordinaria contribución al desarrollo de la ciencia andragógica, al igual que las ciencias económicas, porque de ella deriva la metodología andragógica, auxiliada por la psicología. El aprendizaje del adulto es un proceso eminentemente psicológico; pero los métodos nacen en la vida social y ergológica. La metodología andragógica, por lo tanto, no se fundamenta sólo en la psicología, como en el

caso de la metodología pedagógica, sino en la sociología, la economía y la actividad ergológica del hombre; es allí donde se evidencia su carácter interdisciplinario.

Es significativo los que cumplen tareas de capacitación de personal en la industria o en la agricultura, no son los pedagogos formados en institutos educativos, sino otros agentes especializados en una actividad determinada. Hoy en día, contrariamente a lo que se pensó en una época determinada, en el sentido de que el niño era un adulto pequeño u "homúnculo", no debemos pensar que los adultos son niños desarrollados. El niño no es un adulto en miniatura ni el adulto es un niño maduro; el niño es un ser en evolución y el adulto es un ser evolucionado.

La sociología, la ergología y otras tendencias aportarán conocimientos valiosos sobre la actividad humana que son interpretados por la andragogía en la orientación, exige y reclama la acción educativa del adulto. El hombre es un ser social y la educación es un proceso social porque se origina en el seno de la propia sociedad. Él está integrado a un núcleo familiar como cabeza o miembro del mismo, trabaja para adquirir los medios para su subsistencia y los seres que procrea, organiza su vida laboral (sindicatos, corporaciones, gremios, federaciones, etc.), se adscribe a una parcialidad política, adopta una religión, interviene en el desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos, participa en actividades competitivas diversas, en fin, vive intensa y dinámicamente su existencia frente a la naturaleza y frente a los demás hombres de manera gregaria o social.

Por eso, su comportamiento en su variado mundo en que actúa es objeto de la sociología andragógica, porque ella dará la pauta sobre comportamiento social del hombre en su vida familiar, de trabajo, política, científica, es decir, en lo que atañe y le es inherente a su condición humana. La andragogía tiene una práctica que se deriva de sus fundamentos teóricos. Si el fin de la andragogía es educar al adulto, es lógico pensar en una praxiología andragógica que interprete sus principios y los aplique. El desarrollo de estos principios de la andragogía, está dirigida a los problemas teológicos de la educación de adultos, a la metodología del proceso educativo, a la organización del trabajo docente, a los sistemas de evaluación del aprendizaje

y a otras muchas cosas que conformarían una andragógica al servicio del desarrollo de los recursos humanos de la comunidad.

No se va a particularizar ninguno de estos aspectos, menos debatir cuales son los valores o los fines sobre los que ha de orientarse la práctica de la educación de adultos en una sociedad determinada. Tampoco se plantearán los métodos a utilizarse en el proceso orientación-aprendizaje en el que el adulto, como un sujeto de educación, participa en forma directa o indirecta. Son problemas técnicos que si tienen importancia no tiene nunca carácter primario en relación a la definición de una política andragógica. Pero, en última instancia, para garantizar la efectividad de una praxiología, deben lograrse dos cuestiones fundamentales: (a) La variación conceptual de la educación que hasta hoy se ha tenido; (b) Estructurar el sistema educativo dentro de la concepción de educación permanente sobre dos pilares: el pedagógico, destinado a la educación de las nuevas generaciones y el andragógico a continuar ese proceso, reafirmarlo y desarrollarlo en función humana y social del hombre.

Por consiguiente, las funciones del facilitador en el modelo andragógico se recoge toda la diversidad de actuaciones que corresponden al profesorado, a menudo calificado como profesionales de la docencia. La perspectiva general de las tareas que corresponden al profesorado universitario es la de profesiográfico de la educación que actúa sobre un grupo de participantes en el marco de la institución escolar, la cual a su vez interactúa con el medio social que la envuelve.

La diferencia básica entre el facilitador andrágico y otros colectivos de profesionales de la educación es que tiene responsabilidad directa en la educación lo que comporta ejercer las tareas docentes; pero volvemos a insistir que la docencia, la tarea de enseñar, es sólo una de las necesarias para conseguir la educación integral de los educandos. En cuatro grandes grupos se pueden dividir las actividades del profesorado, según Morales (2001, p. 120), las estrictamente docentes, las tutoriales, las de vinculación al medio social y las de formación e innovación.

> Las funciones más propiamente didácticas se inician con la planificación instrumental, esto es, la anticipación de las actividades que se llevarán a cabo con los participantes en

razón de las prescripciones administrativas del curriculum, más las adaptaciones que el propio docente deberá llevar a cabo en razón de los alumnos concretos y el contexto social que envuelve al centro. Dentro de ese contexto social merece capítulo específico la realidad del propio centro, expresada a través del proyecto educativo, las planificaciones realizadas en los equipos docentes respectivos, así como los recursos disponibles.

Correspondencia, a lo planteado se puede decir, que una vez planificada la actividad instructora – la cual convendrá siempre que sea llevada a cabo en equipo, con todos los docentes implicados– vendrá su aplicación o puesta en práctica en el marco del espacio áulico, aunque no exclusivamente. Aquí aparecen una gran diversidad de acciones que conforman todo el proceso de sugerencias hacia le adulto: aplicación de estrategias docentes, utilización de recursos, aplicación de estímulos motivadores, orientaciones metacognitivas, transmisión de informaciones, dinamización del grupo., en definitiva, todo cuanto resulta preciso para conseguir los objetivos instructivos y formativos que el curriculum pretende.

Aunque la moderna androgogía insiste en el papel activo que corresponde al participante en el aprendizaje escolar, rechazando que deba limitarse a escuchar y asimilar cuanto le viene dado, no hay duda de la importancia decisiva que para el aprendizaje tiene rol del docente, a quien sigue correspondiendo la tarea fundamental de planificación y diseño de las situaciones de aprendizaje basadas en el carácter interdisciplinario, sin olvidar la ayuda especial a quienes tienen dificultades. Dentro de la acción y la actuación andragógica merece una atención específica la evaluación. Gracias a la evaluación se podrá reconducir el proceso siempre que convenga, y se identificarán las posibles dificultades que encuentran los participantes para luego ser atendidas.

La función docente permite atender a cada participante de manera personalizada y aconsejarlo tanto en sus responsabilidades formativas como en sus decisiones personales. La función tutorial ha de ser una constante en toda la actividad del profesor, aunque a efectos organizativos se puedan asignar participantes a facilitadores concretos para que tengan de ellos una atención especial.

En el apartado de relaciones con el entorno se podría diferenciar entre las relaciones que corresponden al interior del centro universitario y las que refieren al entorno social que rodea a la institución, la vida del centro demanda un compromiso respecto a su organización y gestión por parte de cada uno de sus facilitadores, aunque existan cargos específicos al respecto, como garantía de crear un proyecto institucional compartido. Tanto la comunidad como institución, como cada uno de sus facilitadores han de mantener contactos con el medio social próximo, como requisito para llevar a cabo una enseñanza realista y contextualizada, al tiempo que utilizar las posibilidades formativas que el medio ofrece. El compromiso hacia la institución escolar, así como el referido al medio extraescolar, se sitúan en la línea del compromiso social del profesorado, congruente con el papel que corresponde a la educación en la vida colectiva.

Una parte de esta relación social a la que le correspondería a los órganos de la administración educativa universitaria que, de manera directa e indirecta, tienen relación con los centros escolares: servicios administrativos, centros de recursos didácticos, inspección, ayuntamiento, centros de formación permanente del profesorado, organismos de investigación y renovación que contribuirían con el fortalecimiento del carácter interdisciplinario de la andragogía en la educación universitaria.

4. Abordaje metodológico

Además, del nivel paradigmático ya descrito, se presenta el nivel metodológico, el constituye el criterio jerárquico, para enmarcar la presente investigación, de acuerdo al tipo de estudio se tomara en cuenta los procesos sistemáticos que van a inducir y deducir la situación planteada empíricamente de la cual se extraerán con conclusiones con base al método inductivo que de manera ordenada ayudara a la elaboración de teoría, saberes para el conocimiento, aportes a la ciencia de acuerdo al enfoque epistemológico antes descrito.

Dentro de este método emergen las propuestas fundamentadas en estudios descriptivos. También la investigación según el grado de abstracción se perfila como una investigación pura, porque se pretende obtener nuevos conocimientos en el campo del saber Andragógico que se presentan entre las aristas del conocimiento científico, con el objetivo de aumentar los

fundamentos para una disciplina. En el mismo orden de ideas, se cataloga como una investigación fundamental o pura, que contribuye a la ampliación del conocimiento científico, creando nuevas teorías o modificando las ya existentes. Investiga leyes y principios aportando a la sociedad del saber otra manera de pensar y razonar con base al método abductivo que según Méndez permite demisión de acuerdo a los resultados una.

Por su grado de los objetivos, se caracteriza como una investigación de Métodos descriptivos, bajo el paradigma cualitativo cuyo objetivo está en indagar u explorar un fenómeno, utilizará como técnicas el análisis correlacional entre cada una de los procesos secuenciales de la investigación, permitiendo la descripción, el diseño del posible modelo teórico que se generara de acuerdo a la resultante del proceso sistémico abductivo que se presentará como una propuesta basada en un estudio descriptivo ubicado en los niveles del conocimiento científico. Según la fuente se perfila como una investigación documental, ya que el estudio relaciona las etapas del método científico como son Guarisma (2009), Identificación del problema, conceptualización, formalización, Implementación, prueba.

Entonces, es una investigación que se realizara más desde el cuadro institucional, centrada en las perspectivas que tienen los propios sujetos comprometidos como son los docentes que son los que orientan el currículo universitario, Esta óptica de continencia escogida por el autor para examinar la andragógica y sus principios basada en la *poiésis* del currículo como autopoiesis fundamentado en el paradigma cualitativo.

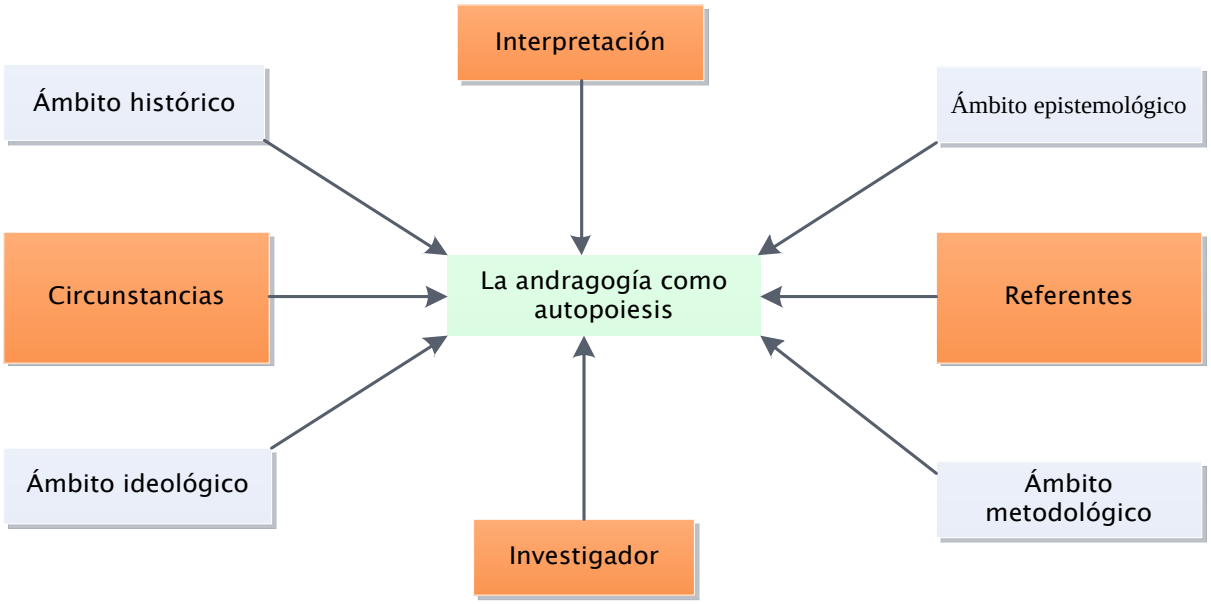
De acuerdo a lo planteado, se considera entonces, con Sanjurjo y Vera (2009) que, dada la naturaleza del estudio, el método será abierto, propicio a revisar procesos complejos, globalizadores, flexibles y cambiantes, utilizando técnicas e instrumentos básicamente no estructurados que permitirán, obtener resultados; a partir de la acción consciente del investigador como lo plantea Villegas (2006). En el enfoque Transcomplejo que potenciaran propuestas científicas referidas a las características de los prescriptores o catalizadores que se van a estudiar, permitiendo teorizar con base a la correlación de los pasos estructurales del estudio. De esa manera Méndez (2013), plantea la matriz correlacional como técnica para el vaciado de los datos a través de la *Estrella de David.*

5. Fases Procedimentales de la investigación para el desarrollo del artículo

1. *Lectura Comprensiva.* Es un proceso de búsqueda de información sobre tópicos, teorías, hipótesis y hechos casuísticos relacionados con el catalizador a investigar. En este caso, la autopoiesis son los tópicos cuya aproximación se hace en el abordaje epistemológico.

Gráfico 1

Hermenéutica



2. *Lectura Intertextual-Comparativa.* Después de seleccionar y revisar el material seleccionado, se organizó el conocimiento en lo que respecta a los postulados y teorías de autores e instituciones que han abordado la temática propuesta. Todo ello bajo la modalidad de un proceso de análisis y síntesis. Posteriormente, se procederá a comparar los supuestos teóricos y los postulados fundamentales de cada autor, en relación a los otros, a la luz de los objetivos del estudio planteado.

3. *Relectura Crítico-Interpretativa.* Con base en las derivaciones de las fases previas, el autor construirá arquitectónicamente su discurso desde una perspectiva crítico-interpretativa.

Referencias

Adam, F (1977). *Andragogía.* Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. Publicaciones de la Presidencia.

Adam, F (1987). *Andragogía modelo educativo para el adulto.* Editorial INSTIA. Caracas – Venezuela

Benne, K. (1995). *De la Pedagogía a la Antropogogía: un reto para los profesionales de la educación. Informática educativa* 8 (3), pp. 183-210. Traducido de Benne, K.D. (1981) *From Pedagogy to Antropogy* Society of professors of education: Sixth Annual DeGarmo Lecture. [En línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-127990_archivo.pdf

Guarisma, G. (2009). *Métodos de Investigación.* Fondo editorial UBA. Maracay

Maturana, H. (1997) *La Realidad: ¿Objetiva o Construida?* Editorial Anthropos, Barcelona-España.

Méndez, J. (2013). *Guía Holopraxica.* Universidad católica del Táchira.

Méndez, J (2003). *Planeación y Administración.* Guía Publicada. UPEL-Rubio. Táchira – Venezuela

Méndez, J. (2012). La deontología del saber para la educatividad en el docente investigador. Ponencia *Congreso Regional de Investigación Educativa. "educar para la sabiduría y la esperanza".* Universidad Católica del Táchira.

Morales, J (2001). *Didáctica Andragógica.* Buenos Aires. Argentina: Editorial ALDIBE, S.L.

Ramos, M. (2008). Para Educar en Valores, Teoría y Práctica. *Trabajo de Tesis Doctoral publicado.* Universidad de Carabobo.

Roger, J. (2004). *El Proceso de convertirse en Persona.* Barcelona, España: Editorial Pardo.

Rojas, D y Mora, R. (s/f). *Estrategias Docentes para la Promoción de Valores en el Contexto Escolar.*

Sanjurjo, L y Vera, M (1994). *Aprendizaje Significativo y enseñanza en los niveles medio y Superior.* Argentina: Editorial Homo sapiems.

Torres (2008). *La Horizontalidad y la Participación en la Situación de Aprendizaje.* ULA. Concejo de Publicaciones. Mérida – Venezuela

Watzlawick P. *La realidad inventada*, Ed. Gedisa, Argentina, 1988.Refer

Villegas, C. (2006). *La investigación: Un enfoque integrador transcomplejo.* Ediciones Universidad Bicentenaria de Aragua.

Villegas, C. (2011). *Líneas de Investigación*. Ediciones Universidad Bicentenaria de Aragua.

Ensayos

Referencia para citar: Ochoa, F. Á. I. (2020). Pensar la realidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (1),* pp. 52-59. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/19

Pensar la realidad

Ángel Ignacio Ochoa Fernández‡
Rubio/Venezuela

Resumen

En el presente ensayo, Pensar la realidad humana es darle sentido a todo lo inherente a vida; por tanto, es necesario una cultura que propicie espacios de reflexión y acción que debe ser realidad como hecho significativo para reconocer al semejante como sujeto en cosmovisión, para cosificar la diversidad cognitiva, saber, reflexión, reconocimiento de autonomía y trascendencia, entre el otro en relación con el otros y la mismicidad como yo, como punto de partida de la singularidad cognitiva, en existencia de dignidad plural, dialogo y reconocimiento en relaciones realmente humanas.

Palabras clave: Realidad, reflexión, relaciones realmente humanas.

Recibido en marzo 18 de 2020
Aceptado en abril 29 de 2020

‡ Maestro Normalista. Pedagogo en Educación Integral UPEL_IPRGR. Especialización Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Maestría Gerencia Educacional UPEL-IPRGR. Doctor en Ciencias de la Educación, UPEL-IPRGR. E-mail: aiof55@hotmail.com

Holography socializing the teacher from the interactionist view of learning

Abstract

In this essay, to think about human reality is to give meaning to everything inherent to life; therefore, it is necessary to have a culture that propitiates spaces of reflection and action that must become reality as a significant fact to recognize the fellow man as a subject in worldview, to objectify cognitive diversity, knowledge, reflection, recognition of autonomy and transcendence, between the other in relation to the other and the mysticism as I, as starting point of cognitive singularity, in existence of plural dignity, dialogue and recognition in really human relations.

Keywords: Reality, reflection, really human relationships.

Holografia socializando o professor do visão interaccionista da aprendizagem

Sumário

Neste ensaio, pensar a realidade humana é dar sentido a tudo o que é inerente à vida; portanto, é necessário ter uma cultura que favoreça espaços de reflexão e de acção que devem ser realidade como facto significativo para reconhecer o semelhante como sujeito em cosmovisão, para objectivar a diversidade cognitiva, o conhecimento, a reflexão, o reconhecimento da autonomia e da transcendência, entre o outro em relação ao outro e o misticismo como eu, como ponto de partida da singularidade cognitiva, em existência de dignidade plural, de diálogo e de reconhecimento nas relações realmente humanas.

Descritores: Realidade, reflexão, relações realmente humanas.

Holographie socialisant l'enseignant de la

une vision interactionniste de l'apprentissage

Résumé

Dans cet essai, penser la réalité humaine c'est donner un sens à tout ce qui est inhérent à la vie ; il est donc nécessaire d'avoir une culture qui favorise les espaces de réflexion et d'action qui doivent être la réalité comme un fait significatif pour reconnaître le semblable comme sujet dans la cosmovision, pour objectiver la diversité cognitive, la connaissance, la réflexion, la reconnaissance de l'autonomie et la transcendance, entre l'autre par rapport à l'autre et le mysticisme comme moi, comme point de départ de la singularité cognitive, dans l'existence d'une dignité plurielle, le dialogue et la reconnaissance dans les relations réellement humaines.

Mots clés: Réalité, réflexion, relations vraiment humaines.

Pensar la realidad

Pensar la realidad humana es darle sentido a todo lo inherente a vida, que debe ser la realidad como hecho significativo e innegable con postura de reconocer al semejante en su epifanía para que en la otredad sean sujetos en cosmovisión, para que el pensamiento sea novedoso, innovador, infinito y presente concepciones de diversidad con existencia en alteridad irreductible para la existencia de relaciones pedagógicas y de investigación que cosifique la diversidad cognitiva, saber, reflexión, reconocimiento de autonomía y trascendencia, entre el otro en relación con el otros y la mismicidad como yo, como punto de partida de la singularidad cognitiva, en existencia de dignidad plural, dialogo y reconocimiento en relaciones realmente humanas.

Significativamente conduce a salir de los modelos modernistas a fin de que el docente, el estudiante, el investigador o co-investigadores sean sujetos capaces de conducirse a establecer su propia identidad a fin de consolidar conocimientos y expectativas en medio de procesos innovadores que nacen de la propia intuición y de lo cognoscitivo que adquiere por las propias experiencias que ha vivido, que conduzca a transformar y originar cambios en su propia cultura e idiosincrasia para configurar un nuevo patrón que vaya más allá de lo tradicional, que disipe hacia un modo independiente producto de la reflexión dinámica.

La función docente debe ir desde la responsabilidad social a romper el encuentro como anti encuentro por no tener encajamiento a reconocer en los sujetos la otredad y alteridad. Es desde lo social, desde allí, donde aún se estriba en modelos impositivos conducentes a la radicalización de posturas frente a una circunstancia y no circunstancia procesadas en el encuentro irresponsable, sin retribución, ni reciprocidad, sin homogeneidad al otro ser, que en el deber ser deben hacerse desde la heterogeneidad como pluralidad matizada de pinceladas cognitivas en sostenidas relaciones sociales.

El docente investigador tiene la gran oportunidad que le da el solo hecho de desarrollar praxis pedagógica, en medio de lo que representa el valeroso encuentro con todos los actores del proceso educativo, que debe ser aprovechado para la socialización de la realidad a través

de la participación protagónica de los individuos, quienes, desde cada una de las concepciones epistémicas, en el dinamismo del en sí y del con otros harán aportes fundamentales.

En función de lo anteriormente señalado, debe existir procesos desde las singularidades a fin de consolidar significativa pluralidad con fundamentos que rompan el reduccionismo ontológico; pero que, inicialmente desde procesar el conocimiento con diferentes pinceladas, contribuyen-do a que cada uno de los sujetos pierdan en esencia la unicidad y desde la mismicidad aporten como uno más entre los demás, en la participación y socialización de la variedad de modelos, criterios, diferencias entre el yo y el otro, que es fundamental en el sustento de cada aparición individual.

De modo que, del modelo de ejercicio de la docencia pedagógico preestablecido hay que salir, hacia el dirigir con manifestaciones críticas, donde interactúen los diferentes componentes humanos como discusión, otredad, alteridad, dialéctica, infinidad, a fin de procesar toda la información dentro de un buen clima social entre profesores y estudiantes; quienes, centraran toda la atención en aportar conocimientos, valores, ética aptitudes y actitudes que hacen que dentro de la complejidad se hagan procedimientos de discernimiento y comprobación científica para consolidar saberes dentro de la investigación como esencia de responsabilidad social y en que Urabayen (2004) sostiene " Es responsabilidad gratuita (el hombre "ha de responder del otro gratuitamente y sin esperar reciprocidad)" (p.s/n)

En función de los señalamientos anteriores, se parte de la fase de indagación, para que constantemente en medio de la diversidad, avanzar en la revisión, el regresar, el replantear, el cuestionamiento y otros aspectos que por la propia dinámica se irán incorporando en el avance hacia nuevas significaciones en relación rostro a rostro, donde todo tipo de lenguaje conlleva a delinear la reflexión en excedencia e infinitud como parte de la responsabilidad social y sociabilidad humana como ser docente e investigador responsable de los otros.

Como lo señala (ob.cit) puesto que: "La persona es un ser digno porque es un ser espiritual, abierto y dialógico, comunitario o intersubjetivo, y responsable" (p.s/n), que hace que el saber aunque comunitario; es en ese escenario, desde el ser ontológico, y a partir de la singularidad recurre a las pluralidades para que finalmente sea singular como propio paradigma de cada

sujeto, promovido en la integración de la innovación y generación del debate donde se construye el compromiso de la responsabilidad social con el otro, quienes subjetivamente son la exigencia en la sociedad como los prójimos para procesar saberes en sustitución como reconstrucción y expiación como búsqueda constante.

Asimismo, en el principio de dignidad humana, justicia y libertad hacer responsabilidad social no es un favor, son fundamentales para hacer- hacer y cohabitar en ser-ser que se revelan en el dialogo y buscan el reconocimiento para precisar el significado de lo humano que debe ser procesada con la apertura al otro y no sesgada al, en sí mismo, puesto que, debe establecer un orden razonable que viene del cuestionamiento intersubjetivo por la proximidad del entendimiento del sujeto a sujeto que es cercano a la postura en el docente investigador como ejecutor de la praxis pedagógica; así como también, de ver al otro y al otro como co-investigadores para afianzar el conocimiento en la interpelación, afirmación, confianza y reconocimiento mutuo a objeto de trascender.

De modo que la responsabilidad social es inherente a la reflexión pedagógica ya que es allí donde se configura el futuro del individuo y de la sociedad puesto que debe ubicarse en cómo ser responsable de los otros dentro de valores que trasciende a los seres humanos en socialización y participación colaborativa dialógica, practica y concreta con esfuerzo común en aras de comprender y puntualizar el encuentro en alteridad trascendente que facilite el reconocimiento del otro rostro que en su epifanía se muestra consiente y voluntario, manteniendo irreductible la identidad, sin unicidad, pero en responsabilidad y tolerancia.

En el proceso de sociabilidad, coexistencia, reconoce al otro ser humano y en esa relación desarrollan mutuamente el ser en alteridades que se mantienen distintas a través de constante relación con ese prójimo irreductible que se niega a la objetivación al dominio y poseción, es fundamental para consolidar sentido de vida lejos de la disciplinariedad para que tras el mismo horizonte en una misma comprensión, manifestación de vida, que no debe ser manipuladora totalizante dominadora de la realidad y que acoja en el seno de la praxis y la investigación la posibilidad de ser como expresión abierta en connivencia para la autodeterminación del ser humano.

Es prioridad hacer una revisión al pasado y al presente por la propia negación de pinceladas que maticen las relaciones humanas que deben sostenerse fuera del impuesto de la yoidad o del me parece, sin fundamentación alguna que no es sino otra superimposición ontológica individualista, que hace daño al otro, quien debe revelarse, que es epifanía para adelantar el reconocimiento del otro para reconocer la integración de las pluralidades en sus propias identidades, para abrir horizontalidades y verticalidades en espacios de dialogo, para el consenso en la convivencia como competencia del sujeto, el mismo que reclama del otro y el otro del mismo en lo prójimo y semejante, rostro a rostro, al derecho de existir para la integración del hacer-hacer y ser-ser en el conocer de los sujetos.

El docente investigador debe responder como responsabilidad en alteridad para constituir el coexistir como forma no para hacerse cargo del otro como pasividad o un hecho bancario paradigmático sino en el encuentro donde se encuentren a plenitud el ser-ser y conocer-conocer para hacer ser y conocer en convivencia como el medio natural de las vidas de los sujetos semejantes con sus epifanías, proximidades e identidades para existir en el humanismo de individuos conscientes en la reflexión hacia el hacer saber, creación de la diversidad del coexistir como proceso hacia la individualidad trascendente.

El coexistir es el encuentro con la otredad de vida en constancia, decisión y en ejercicio de libertad e infinito, donde el rostro a rostro en hospitalidad admite, acepta y refleja la forma responsable absoluta de comprender y establecer vínculos relevantes con los demás, en la particularidad que tiene cada sujeto en el rostro que por esencia tiene en cara; la responsabilidad, el compromiso y la particularidad por la dignidad, singularidad y la vida humana para la convivencia del acogido que propicia el saber en/y otredad-alteridad, donde es reconocido la originalidad en el aspecto material en consonancia al aspecto espiritual como mandamiento para la construcción cultural del vínculo.

Lo que es pertinente a los individuos que responden con actitudes a fin de promover nuevos retos, nuevos proyectos, que va más allá, de lo común, puesto que trasciende a desarrollar competencias emprendedoras necesarias, para avanzar en forma novedosa, con ideas renovadas, habilidades personales; así como colectivas, con trabajo de equipo, que aportan

destrezas que motorizan saberes propios de formación-otra, en alteridad, en un encuentro para enfocar eventos que conduzcan al desarrollo y aporte de soluciones con la finalidad de arrancar con seguridad objetivos comunes para alcanzar metas y actuar acertadamente en distintos escenarios de la vida y dejar entrever y misionar por sendero absolutamente diferente en la búsqueda de sentido.

Lo que garantiza el pleno desarrollo integral de la personalidad científica y de investigación. Por tanto, es necesario señalar que en la educación superior se debe formar equitativamente dentro del proceso humanístico científico de investigación, que conduzca a consolidar un modelo que conlleve a un tomar todos los extractos sociales a objeto de romper con los espacios de confinamiento elitesco a un restringido grupo de intereses personales que rompen con la integración académica universitaria que soslaya toda actividad de cooperación y de connivencia.

Lo cual no es parte del proceso del emprendimiento; puesto que los individuos intervienen dentro de un conjunto de normas, valores, hábitos, costumbres e ideologías que compartidas originan interrelación produciendo identidad; lo cual, le da autonomía organizacional, por la capacidad crítica y selectiva de información así como de conocimientos y experiencias de los ciudadanos; modelo que debe seguirse para el desarrollo de competencias para la innovación y construcción de saberes en los docentes de investigación con la finalidad de transformar las universidades en verdaderas instituciones capaces de cambio, transformación en la educación y en la participación de los ciudadanos para cultivar hacia la indagación para desarrollar más conocimiento en aras de producir utilidad

En la praxis pedagógica debe establecerse elementos didácticos conducentes a hecho de la otredad, la alteridad, la dialéctica entre teoría y práctica a fines de que los sujetos involucrados somaticen la toma de conciencia, compromiso; así como la responsabilidad social, personal y profesional para que a través de la investigación como proceso se consoliden saberes y conocimientos con arraigo científico.

Como manifiesta Castro (2008) a la búsqueda de sentido…con critica que esboza una nueva experiencia de sentido, …con nuevos conceptos articuladores de sentido, los cuales no

estarían…en el cara a cara de la relación intersubjetiva (p.14) que trasciende al sujeto, con relevancia hacia comprender e interpretar la noción de infinito para hacer indagación científica e investigativa.

Referencias

Castro, F. (2008). *Sentido y Alteridad desde el pensamiento de Emmanuel Lévinas.* Universidad de Chile. Disponible en http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108483

Giménez, G. A. (2011). Emmanuel Lévinas: Humanismo del Rostro. *Revista escritos.* 19, (43), 337-349. Medellín - Colombia. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf

Urabayen, J. (2004). *El humanismo del otro en E. Lévinas: el filósofo a la búsqueda del sentido de lo humano.* Asociación española de personalismo. Universidad de Navarra. Disponible en http://www.personalismo.org/urabayen-julia-el-humanismo-del-otro-en-e-levinas-el-filosofo-a-la-busqueda-del-sentido-de-lo-humano/

Referencia para citar: Méndez, M. J. E. (2020). Holografía socializadora del docente desde la visión interaccionista del aprendizaje. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (1),* pp. 60-74 Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/20

Holografía socializadora del docente desde la visión interaccionista del aprendizaje

Javier Elías Méndez Márquez§
San Cristóbal/Venezuela
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1025-7611

Resumen

El presente ensayo se enmarca en una investigación dada a las ciencias básicas, desde una visión centrada en la epistemología del conocimiento relacionada con la educación; pero, desde una particular atención acerca la cosmovisión del docente. Por ello el propósito es analizar la holografía socializadora del docente en la interacción del aprendizaje. El ensayo describe parte de una problemática en la que ocurren debates constantes en el campo educativo.

Palabras clave: Holografía Socializadora, Docente, Interacción del aprendizaje, epistemología del conocimiento.

Recibido en febrero 21 de 2020
Aceptado en abril 28 de 2020

§ Doctor en Ciencias de la Educación. Director del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, IESIP. San Cristóbal, Táchira-Venezuela. E-mail: jame601@hotmail.com

Holography socializing the teacher from the interactionist view of learning

Abstract

The present essay is framed within an investigation given to basic sciences, from a vision centered on the epistemology of knowledge related to education; but from a particular attention to the worldview of the teacher. Therefore, the purpose is to analyze the socializing holography of the teacher in the interaction of learning. The essay describes part of a problem in which there are constant debates in the educational field.

Keywords: Socializing Holography, Teaching, Interaction of Learning, Epistemology of Knowledge.

Holografia socializando o professor do visão interaccionista da aprendizagem

Sumário

O presente ensaio é enquadrado numa investigação dada às ciências básicas, a partir de uma visão centrada na epistemologia do conhecimento relacionado com a educação; mas, de uma atenção particular à visão do mundo do professor. Portanto, o objectivo é analisar a holografia socializante do professor na interacção da aprendizagem. O ensaio descreve parte de um problema em que há debates constantes no campo educacional.

Descritores: Holografia Socializante, Ensino, Interacção da Aprendizagem, Epistemologia do Conhecimento.

Holographie socialisant l'enseignant de la une vision interactionniste de l'apprentissage

Résumé

Le présent essai s'inscrit dans le cadre d'une investigation donnée aux sciences fondamentales, à partir d'une vision centrée sur l'épistémologie des connaissances liées à l'éducation ; mais, d'une attention particulière à la vision du monde de l'enseignant. Le but est donc d'analyser l'holographie socialisante de l'enseignant dans l'interaction de l'apprentissage. L'essai décrit une partie d'un problème dans lequel il y a des débats constants dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: Socialisation de l'holographie, enseignement, interaction de l'apprentissage, épistémologie de la connaissance.

Holografía socializadora del docente desde la visión interaccionista del aprendizaje

La Educación que hoy se requiere debe trascender mucho más allá de la simple educación cognoscitiva o intelectual o abarcar la educación de toda persona, incluyendo el desarrollo de la personalidad y del aprendizaje orientado hacia uno mismo. El facilitar el aprendizaje verdadero depende de ciertas cualidades en las actitudes de relación personal entre el educador y el que aprende. Al respecto Einstein comentaba: "El arte supremo del maestro, es despertar la ilusión por la expresión creativa y los conocimientos". El educador para el siglo XXI, tiene que saber muy bien, a nivel personal y profundo, la postura que toma con respecto a la vida.

Este ensayo se inscribe en el marco de los constantes debates sobre la educación. Hoy en día y hace varios años atrás se ha experimentado una serie de movimientos que tienen como eje de búsqueda el conseguir una mejor educación para los distintos sectores de la sociedad. Por ello, es relevante en el contexto de hoy, comprender que los docentes se hallan en una constante incertidumbre por cuanto surgen muchos paradigmas para abordar la práctica pedagógica; además la escuela está en el deber de incorporar las variadas transformaciones socioculturales que permean a la sociedad y, por ende, los docentes experimentan estos procesos a nivel tanto laboral como personal.

Ello, en muchos casos impide una toma de decisiones coherente con el ejercicio de la profesión docente; en especial, con la necesidad de una holografía socializadora del docente a fin de generar procesos de aprendizaje pertinentes con lo que reclama la sociedad actual. Sin alejarnos, en los años recientes, han surgido una serie de cuestionamientos al papel que realizan los docentes en las instituciones escolares, sin ir más lejos, instituciones y agrupaciones formadas con el objetivo de mejorar la calidad educativa, postulan la necesidad imperante de contar con docentes mejor calificados, dando cuenta de una crítica a los actuales enseñantes.

De allí, que muchas de las discusiones en educación suelen enfocarse en el sistema educativo en general, las reformas y algunos fenómenos objetivos de medición de calidad, sin

embargo, no es una costumbre enfocarse a la generación de conocimiento desde los mismos docentes para discutir y analizar estos temas. De este modo, las principales razones que motivan el presente ensayo es realizar una aproximación a estos agentes, los docentes. Es decir, la clave que motivó la investigación surge a partir de que cómo el docente ejerce en su práctica la función socializadora desde una postura holográfica, de amplitud que atienda las partes del todo y el todo con sus partes. Porque se habla de un posible desprestigio de su profesión en el día de hoy; parece ser una idea que ronda tanto en los mismos docentes como en la opinión pública.

De esta forma, el interés provino por la necesidad de comprender, cómo una profesión que parece ser tan relevante desde el punto de vista socializador, parece encontrarse en una posición tan desvalorada frente a la sociedad. El principal objetivo de este trabajo se enfoca en analizar la holografía socializadora del docente desde una visión interaccionista. La idea central que guía el ensayo, es que los docentes identifican su profesión con un alto prestigio socializador, y esto es en contraposición a lo que ellos mismos realizan en la práctica ejercida en el aula.

Investigar acerca de los docentes en el contexto educacional actual, supone una serie de posibilidades sobre cómo acercarse al objeto de investigación, es por esto que uno de los ejes claves en este trabajo se realizó a partir de algunos supuestos socio históricos propios de la evolución social de la educación desde una mirada sociológica. Uno de los principios que guio la investigación que origina este ensayo, es el supuesto teórico del quiebre de los ideales de la modernidad en la escuela como institución socializadora; pero más aún del docente socializador, puesto que sin éste no habría escuela socializadora.

Hargreaves (2000, 2005) afirma que los docentes se sitúan en ejes conflictivos, producto de la intervención de los sistemas educativos, tanto en su rol como educadores como por su rol en la sociedad. Es precisamente este uno de los puntos claves para la comprensión de la educación en el contexto escolar en el día de hoy. A lo anterior Martínez (2001) agrega que la escuela ha centrado sobre sí múltiples críticas, en especial desde el debate de lo público y la

calidad de la educación. Muchas censuras están desplazadas hacia los docentes y su escasa eficiencia en términos de conocimientos y de disciplina laboral".

De esta manera, se puede entender al docente en constante conflicto consigo mismo y con lo que la escuela espera de él. Los cambios sociales y las transformaciones socioculturales colocarían a las instituciones escolares en un lugar cuestionado, dado que sus funciones de socialización y de dominio del traspaso del conocimiento se encontrarían en duda sobre su efectividad. Además, "la relación del docente y alumnos es sensible a lo que ocurre fuera del centro educativo, es decir, a la imagen que la sociedad tiene del docente y de la cultura escolar" (Gil, 1996: 106). La institución escolar como reflejo de los cambios en la sociedad también le exigiría a los docentes que cumplan con nuevos roles distintos a los que poseían antes.

Precisamente al comprender que existirían complejidades en las instituciones educacionales y en sus agentes, es posible entender que hay fenómenos que son transversales a los docentes, en particular y se han producido procesos de desvalorización de la profesión docente, lo que ha llevado a los docentes a estar en el núcleo de los debates críticos de hoy en día sobre la educación.

Al dar cuenta que existen procesos de desvalorización social, hay que clarificar que habría procesos de valorización de los docentes poco socializadores. En este sentido, se plantea que existe una diferencia en la intervención social de los docentes, al no generarse procesos de acompañamiento e intercambio de experiencias de aprendizaje entre estudiantes y docentes o entre docentes con sus colegas.

Ahora bien, en el contexto educativo, el rol de los docentes ha sufrido una serie de cambios y modificaciones tanto en términos teóricos como prácticos, ya sea en legislaciones de normas de contratación y trabajo, como en los lugares en que laboran, dependencias administrativas de los colegios, y variaciones curriculares, entre otras. Tanto es así, que la educación que hoy se requiere debe trascender mucho más allá de la simple educación cognoscitiva o intelectual o abarcar la educación de toda persona, incluyendo el desarrollo de la personalidad y del aprendizaje orientado hacia uno mismo. El facilitar el aprendizaje verdadero depende de ciertas cualidades en las actitudes de relación personal entre el educador y el que aprende. Al respecto

Einstein comentaba: "El arte supremo del maestro, es despertar la ilusión por la expresión creativa y los conocimientos". El educador para el siglo XXI, tiene que saber muy bien, a nivel personal y profundo, la postura que toma con respecto a la vida.

Tomando en cuenta estas consideraciones, se puede instaurar la idea que el docente ha de estar en un proceso de cambio continuo, donde además es alertado constantemente por nuevas exigencias y peticiones por parte de la sociedad y sus estudiantes. Según Hargreaves (2005, p. 29) "el proceso mediante el cual está cambiando la enseñanza y son transformados los docentes es sistemáticamente paradójico. De un modo persistente y exasperante, las buenas intenciones se transmutan y recaen sobre ellos". El autor agrega que incluso el docente debe estar dotado de buenas intenciones para el intercambio social desde una visión holográfica, desde un sentido socializador de intervención permanente como actor social del hecho educativo.

En tal sentido, el interés que se genera es encontrar ciertos elementos en los docentes, que permitan dilucidar sus experiencias frente al mundo educativo en términos de percepción y valoración social, buscando entender cómo estos se integran desde una perspectiva socializadora dentro del contexto educativo colombiano.

Es de hacer notar la importancia del ambiente familiar, puesto que este va a generar conflictos emocionales, si no cuenta con una educación y equilibrio emocional y unas metas cuyo propósito sea la formación de un desarrollo social estable en el niño y que garantice su seguridad y autonomía en el futuro, así como su incorporación a cualquier contexto. En este sentido, la personalidad, los sentimientos, y los patrones de conductas social se forman todos en el seno familiar, por lo que el proceso de socialización debe ser liderizado desde el hogar, y no desde la escuela.

Claramente se observa, que la existencia depende hasta cierto punto de las relaciones sociales que mantenga el hogar, debido a que cuando un niño forma parte de una familia en el que es apreciado, querido, solicitado y estimulado, se sentirá seguro y feliz, lográndose de esta manera, un proceso de socialización estable en la escuela. Se puede decir, que la conducta

del individuo se relaciona con otras personas, la mayoría de los actos trascienden hasta la vida de otros.

Es evidente la necesidad de atender el desarrollo social del hombre; sin embargo, se ha descuidado de tal manera, que no ha recibido la consideración apropiada por parte de aquellas personas encargadas de la orientación del estudiante. Recientemente, la institución educativa reconoció su responsabilidad en el sentido de que debe encauzar el estudiante hacia el logro de adecuados ajustes sociales. El hecho es que si los alumnos fracasan en todos sus intentos perderán toda la industriosidad o competencias que hayan desarrollado; además, el fracaso continuo puede hacer que estos se sientan inferiores.

De tal manera, que es importante tener en cuenta que el aprendizaje social no nace con el estudiante, este va a depender de las relaciones que tenga el mismo con su entorno familiar y en la institución educativa; especialmente, en la etapa de Educación Inicial de su escolaridad, puesto que lo que aprenda en su núcleo familiar, lo va a poner en práctica con sus semejantes; por ello, el docente juega un papel importante como modelador del aprendizaje. Los padres y maestros que se dan cuenta de que los estudiantes necesitan tener satisfacciones con la mayor frecuencia posible, nos forzan a enfrentar situaciones en que es imposible tener éxito con frecuencia como parte de su satisfacción personal y social, se frustra y por ende se vuelve agresivo ante la imposibilidad de lograr el mismo hecho que puede despertar en los padres molestias y rabias que más adelante van a drenar propiciándole una paliza al niño (maltrato físico) a fin de modificarle dicha conducta.

En consonancia a la cita mencionada, se infiere que ningún individuo nace con una socialización que le permita llevarse bien con otros. El estudiante tiene que aprender a ajustarse a las personas que lo rodean. Esto no significa que en el proceso de ajuste pierda su individualidad. Tal habilidad de ajuste es en parte el resultado de las oportunidades que tenga para vivir con diferentes individuos y para actuar por cuenta propia sin la constante supervisión de los mayores.

Aprender a vivir en sociedad, es un requisito ineludible en la educación del hombre. Como nace en un ambiente social, el individuo necesita orientarse a fin de aprender el arte de la

convivencia provechosa y feliz. Naturalmente como todo desarrollo humano requiere orientación cuidadosa y bien planificada.

Desde esta posición reflexiva, una práctica pedagógica, que defina un proceso de evaluación con base a la planificación, puede ser respuesta al nivel de reflexión de los cuatro pilares de la educación del ser, conocer, hacer y convivir. Estos pilares son modelos teóricos y prácticos que integran zonas de significado diferentes y abarcan todos los procesos que se desenvuelven en cada una de los educandos. De esta forma, la holografía en las actividades socializadoras de la evaluación adquiere sentido a través de una práctica pedagógica con sentido y nivel de orientación a través de parámetros preestablecidos que convergen en la planificación de la evaluación.

Por consiguiente, los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que trascienden las de la experiencia cotidiana; nos permiten ordenar la historia y ubicar todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. En este sentido, la práctica pedagógica se refiere a cada proceso del docente en las instituciones educativas, y dan sentido a un determinado proyecto donde planifica, controla, ejecuta y evalúa. Por tanto, sus funciones de significación pueden ser trastocadas desde la cultura pública para trascender la experiencia cotidiana y constituir mecanismos que activen a la memoria colectiva abriendo paso a la conciencia crítica de los educandos.

Es por esto, que la práctica pedagógica es la relación realidad-pensamiento siempre podrá expresarse a través de estrategias, acciones, reproducciones o transformadores de la realidad, dependiendo de los niveles de compromiso del ser social. Por lo tanto, en su desempeño debe propiciar, una evaluación basada en actividades socializadoras que sea fuente de rescate de una lectura crítica del educando, de una interpretación coherente del desempeño, para que los niveles prospectivos se enrumben hacia una evaluación justa y basadas en actividades socializadoras.

En este sentido, el ser humano es producto de su sociedad y cultura; este se desenvuelve dentro de un factor fundamental de la sociedad como es la familia. Hay que mencionar que,

la familia tiene como función transmitir una serie de patrones culturales a sus hijos, que van a alimentar al estudiante hasta la forma de cómo educarlos para hacer de esto, ciudadanos aptos para vivir en sociedad.

Por tanto, se buscó diagnosticar cómo los fenómenos de integración socializadora entre los pares han modificado la posición que debieran tener en las relaciones sociales; especialmente, con los estudiantes, de manera que permitiera una primera aproximación, dando cuenta que los docentes se encuentran en un constante cuestionamiento en su ámbito laboral y profesional, lo que conlleva una serie de problemas de participación activa tanto en reformas como en las discusiones sobre su rol y acerca de la educación actualmente.

A partir de lo planteado en la problematización se puede dar cuenta de las diferentes tensiones a las que están expuestos los docentes, tomando esto como base, es que surge el interés de entender desde el punto de vista de los mismos docentes cómo perciben y cómo valoran su profesión en términos de prestigio social y los posibles cambios que han experimentado a través de las últimas décadas.

La importancia de que sean los mismos docentes los que puedan responder esta pregunta, radica en que son precisamente ellos los que han vivido distintos periodos educativos y que han experimentado los procesos de reformas, de esta manera se buscó el relato de las experiencias de los docentes, tanto en su relación con la escuela como con la sociedad.

Se investigó la experiencia de la praxis socializadora docente del contexto colombiano, por un lado se buscaron docentes que hoy ejercen su profesión, dado que estos se han visto en tensión porque la práctica de canales socializadores no se generan; por otro lado, se analizaron docentes que se encuentran jubilados al día de hoy, ya que estos han vivido múltiples procesos y transformaciones socioculturales tanto en el aula como en sus condiciones laborales de integración y socialización con los principales actores de este proceso docentes, estudiantes y comunidad.

De allí, es que el ensayo se enfoca en los docentes, dado que son precisamente estos donde las intencionalidades socializadoras han tenido más injerencia y poder, estos son los que deben acatar las normas y políticas educativas en su totalidad y han de incorporar

completamente las transformaciones en las organizaciones escolares. Se propuso efectuar la distinción entre los sujetos informantes, que son vulnerables a la problemática planteada, esto con el fin de poder ampliar la búsqueda a condiciones sociales que puedan llegar a influir en la opinión y percepción de los docentes.

Al entender la serie de transformaciones sociales que han ocurrido en la sociedad producto de quiebres de ciertos paradigmas y modelos que en algún momento fueron certezas, es que se hace necesario observar desde cerca los supuestos bajo los cuales se analizaron a los docentes como un grupo profesional.

Para percibir los fenómenos de interacción del aprendizaje es importante considerar que uno de los marcos interpretativos es la comprensión de los docentes como un grupo socializador, con una posición determinada en la estructura social, por ende, la ocupación y profesión ejercida por estos permite realizar una serie de clasificaciones y observar el prestigio asociado a la profesión desde una mirada analítica.

Al trabajar estos temas, se hace necesaria la incorporación de una referencia sobre los aportes de Max Weber en temas de profesión y prestigio en tanto grupo ocupacional. Weber (1964: 111) comprende que por profesión "se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma probabilidad de duradera subsistencia o de ganancia". El mismo autor postula que el origen de las profesiones modernas se corresponde con una búsqueda de un sistema que permita regular el comportamiento social de una sociedad, de esta manera las profesiones permiten que se ejerzan acciones especializadas a través de una ética particular. Las profesiones para Weber representan una de las formas de dominación racional a través de la especialización y el manejo del conocimiento.

Para el caso de los docentes, esto permite comprender que la profesión es reconocida y validada como tal, en cuanto ha logrado monopolizar y dominar un área de mercado del trabajo, por lo tanto, encuentra una posición común y estable dentro de la estructura social, esto mismo para el caso ideal que plantea Weber, le permitiría una profesión tener un reconocimiento de sus competencias y la legitimación de ciertos privilegios sociales. De esta

forma, lo planteado por Weber nos permite comprender a los docentes como un grupo que comparte una posición social como grupo y que forma parte de una categoría social con determinado prestigio.

La comprensión de los docentes como grupo ocupacional con un prestigio y valoración asociada, debe realizarse a partir de la introducción en los estudios sobre la estratificación de la sociedad y la posición que los docentes pueden ocupar en esta estructura.

Diversos estudios mencionan cómo la variable ocupación, es uno de los elementos claves para investigar la estructura social, así lo destacan los trabajos de Torche y Wormald (2004), donde mencionan que la ocupación es una variable central a la hora de estratificar la sociedad. Los estudios mencionan que la estructura social puede observarse desde diferentes perspectivas, sin embargo, la ocupación permite una mirada interesante al entender las transformaciones sociales y económicas sucedidas en las últimas décadas, dado que es la ocupación uno de los pilares en las trayectorias de vida personales y colectivas.

El estudio de Torche y Wormald (2004) menciona que lo significativo de la variable ocupación como la principal herramienta para los estudios de estratificación, proviene de la comprensión de algunos supuestos, como por ejemplo, entender que se pueden ordenar las ocupaciones por rama y por grupo ocupacional, este orden es clave al comprender la importancia del trabajo como fundamento de la vida social y el acceso a distintas oportunidades, en especial al clarificar, que es el acceso al mercado del trabajo, lo que permite la entrada a otros mercados.

De igual manera, se hace necesario entender, que la ocupación es uno de los roles más importantes que se realizan fuera de la esfera de la vida doméstica, teniendo una fundamental injerencia en la identidad, estilos de vida, orientaciones ya sea culturales, políticas, entre otros. Finalmente, los autores mencionan que la variable ocupación es un “proxy” relativamente adecuado del acceso de las personas a la educación y el ingreso, ambas dimensiones claves que subyacen a cualquier sistema de estratificación social.

Al tener en cuenta lo trascendente de la variable ocupación en la clasificación en la estructura social es que se puede inferir que los docentes compartirían una misma posición en

la estructura social, el hecho de pertenecer a una misma posición social podría implicar que comparten situaciones, estilos de vida, orientaciones culturales y políticas e incluso tener expectativas similares que pueden ser observadas y analizadas, por lo tanto, las interpretaciones se pueden extrapolar a los docentes no sólo desde las individualidades sino como grupo profesional.

Siguiendo la línea de las investigaciones en educación, se debe mencionar la noción de prestigio social, concepto clave, a la hora de comprender la visión que se tiene de los docentes dentro de la sociedad. Según Himmel (1979, p. 17) se puede entender prestigio como "un juicio valorativo que expresa un constructo multidimensional cuyos componentes se refieren a las recompensas otorgadas, las relaciones sociales y la utilidad de las ocupaciones para la sociedad".

Los estudios de estratificación plantean la importancia del prestigio ocupacional y lo comprenden al mencionar que "parecía ser un hecho social en sentido Durkheimiano, un atributo de la conciencia colectiva en el sentido de que personas de países diferentes, estratos socioeconómicos diferentes, edades y sexos diferentes coincidían enormemente en el rankear ocupaciones de acuerdo a su prestigio" (Treiman en Torche y Wormald, 2004, p. 55). Sin embargo, los investigadores mencionan las dificultades que tiene el considerar sólo esta variable como predictora, por lo que se aproximan a la medición del prestigio desde el estatus socioeconómico, donde destacan la creación de uno de los más reconocidos Índice de Estatus Socioeconómico, el cual se ha trabajado para perfeccionarlo e incrementar su validez para realizar comparaciones.

Independiente de la forma de medición del prestigio, lo trascendental es la comprensión de este asociándolo a las ocupaciones desde una perspectiva amplia, donde no sólo sería lo económico lo que guía esta valoración, sino también un conjunto de factores o variables que inciden en el desempeño y la relación de ciertas ocupaciones con la sociedad.

Como se ha reflexionado anteriormente, la ocupación y el prestigio social son variables claves para identificar a los docentes dentro de una posición establecida en la estructura social, no obstante, es necesario examinar de forma más profunda algunos aspectos o elementos que

pueden ser claves en determinar el prestigio de los docentes, como por ejemplo la relación que éstos tienen con el consumo de bienes materiales y culturales, las remuneraciones o salarios y algunos fenómenos que han incidido en su desempeño laboral.

Una de las dimensiones más objetivas a la hora de mirar los múltiples factores que afectarían a los docentes en términos de posiciones dentro de la estructura social es la dimensión de los ingresos o salarios percibidos, son precisamente éstos la representación gráfica de las posibilidades y oportunidades que los docentes tienen de consumir y de acceder a ciertos bienes ya sean materiales o culturales. Para el caso de España, Gil (1996, p. 54) menciona que "La posición social de un grupo está estrechamente asociada a aspectos como la remuneración y el prestigio social – los cuales a su vez suelen estar relacionados–. Así, encontramos una importante encuesta en que el 48% de los entrevistados cree que las clases sociales se diferencian por la riqueza – de la que los ingresos serían una parte fundamental para muchos".

En la sociedad y en general en las sociedades modernas, el acceso al consumo se ha vuelto un punto clave, los docentes como grupo ocupacional tendrían un acceso restringido al tipo de bienes que pueden consumir, dado que, si bien los salarios han mejorado comparativamente a través de los años, los docentes no se encuentran en una posición privilegiada de consumo como otros grupos ocupacionales. En tal sentido, Bellei (2001, p. 15) plantea que, "la percepción docente es que, comparativamente con otros grupos profesionales, ellos siguen sin poder acceder al mismo mercado"

Es importante comprender que los docentes tienen la noción y el concepto de percepción de ser una profesión disminuida en términos salariales y en constante conflicto con los límites de la pobreza, por ejemplo, en América Latina "uno de cada cinco docentes argentinos, casi un tercio en Brasil y cerca de la mitad de los peruanos consideran que viven en hogares pobres" (Tenti, 2005, p. 53). Esta situación también es percibida por los docentes, los cuales enfocan sus principales demandas históricas en las reinvindicaciones salariales, para así poder participar en el consumo de bienes materiales y simbólicos que mejoren su calidad de vida.

A manera de conclusiones, es preciso señalar que los salarios y el acceso a bienes es sólo una parte de la dimensión del prestigio, que si bien puede resultar más o menos trascendental, una mejora en los salarios no producirá como resultado directo una mejora en la percepción social que se tiene de los docentes, dado que el prestigio asociado a la profesión es multifactorial, donde también actúan fenómenos internos y externos a su profesión, como por ejemplo, la proletarización de la profesión, la pérdida de valoración del conocimiento, los cambios en las escuelas, entre otros.

Por otra parte, existen otros elementos constitutivos de la imagen social de la profesión, como son la percepción social del rol docente, la percepción de los docentes por parte de otros grupos profesionales y la percepción que tienen los propios docentes de su injerencia, en tanto grupo ocupacional, en las dinámicas societales. De esta manera, enfatiza que uno de los elementos que constituyen la imagen profesional de los docentes está relacionado con el desarrollo del conocimiento, el cual ha provocado profundas transformaciones donde el docente ya no es el centro de difusión de este conocimiento y por tanto ha perdido uno de los elementos constitutivos de su identidad profesional.

Referencias

Bellei, C. (2001). *El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes.* [En Línea]. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/bellei_talon_de_aquiles_2001.pdf.

Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado.* Barcelona: Editorial Ariel.

Hargreaves, A.y Leslie, L. (2000). The paradoxical profession: teaching at the turn of the century. En *Prospects,* vol. XXX, N°2. [En Línea]. Disponible en: 96 http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr114ofe.pd f

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Editorial Morata.

Himmel, E. (1979). *El prestigio de las carreras universitarias.* Central de apuntes de la Dirección General Estudiantil. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Ponencia presentada en Latin American Studyes Association XXIII International Congress.* Washington DC, septiembre 6-8, 2001. Disponible en: http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf

Torche, F. y Wormald, G. (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. En *Serie Estudios políticas sociales N°98.* [En Línea]. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/20354/sps98_LCL2209.pdf

Tenti, E. (2005). *La condición docente, análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú, Uruguay.* Buenos Aires: Editorial siglo veintiuno.

Torche, F. y G. Wormald. (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. *Serie Políticas Sociales 98* (LC/L.2209-P). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/6089-estratificacion-movilidad-social-chile-la-adscripcion-logro

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva. Volumen* I. Ciudad de México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Referencia para citar: Ferrer, L. (2020). El humanismo de Lévinas. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (2),* pp. 75-84. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/21

El humanismo de Lévinas**

MSc. Ferrer Lesbia††
Barinas/Venezuela
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1225-6447

Resumen

El ensayo parte de la propuesta filosófica de Enmanuel Lévinas, cuya perspectiva gira en torno al reconocimiento del otro y para el otro soportado en valores religiosos y morales que parten hacia una nueva racionalidad más allá de lo ontológico, permitiendo superar los viejos esquemas del humanismo de occidente para dar paso a la otredad y alteridad como forma de convivencia humana. El pensamiento de Lévinas llama a la reflexión en cuanto a las relaciones humanas fundamentadas en un mandato divino, representado en la idea que ese otro es más importante que Yo; siendo entonces la otredad la trascendencia de lo humano para dar paso a lo divino develando la ética como filosofía primera. De la misma manera, a lo largo del ensayo la autora hace un recorrido histórico de la vida del maestro Lévinas, sus estudios, la influencia de sus maestros Husserl y de Heidegger y la importancia del humanismo Levinisiano fundamentado en el amor, la ética, bondad, justicia e inclusión para la construcción de una nueva racionalidad en el contexto educativo venezolano del siglo XXI.

Palabras clave: Humanismo, Lévinas, el reconocimiento del otro.

Recibido en febrero 24 de 2020
Aceptado en abril 28 de 2020

** El presente ensayo forma parte de los referentes teóricos abordados en la Tesis Doctoral desarrollada por la autora en el Doctorado de Ciencias de la Educación. Unellez, Venezuela.

†† Abogada egresada de la Universidad del Zulia, Venezuela. Especialista en Derecho Laboral, Universidad Fermín Toro, Venezuela. Jueza Provisoria del Tribunal Segundo Ordinario y Ejecutor de Medidas del municipio Barinas, estado Barinas – Venezuela. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Unellez – Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

The humanism of Lévinas

Abstract

The essay is based on the philosophical proposal of Emmanuel Levinas, whose perspective revolves around the recognition of the other and for the other supported by religious and moral values that start towards a new rationality beyond the ontological, allowing to overcome the old schemes of Western humanism to give way to otherness and otherness as a form of human coexistence. Levinas' thought calls for reflection on human relations based on a divine mandate, represented in the idea that this other is more important than I; being then the otherness the transcendence of the human to give way to the divine, revealing ethics as first philosophy. In the same way, throughout the essay the author makes a historical journey of the life of the teacher Levinas, his studies, the influence of his teachers Husserl and Heidegger and the importance of Levinian humanism based on love, ethics, goodness, justice and inclusion for the construction of a new rationality in the Venezuelan educational context of the XXI century.

Keywords: Humanism, Lévinas, the recognition of the other.

O humanismo de Lévinas

Sumário

O ensaio baseia-se na proposta filosófica de Emmanuel Levinas, cuja perspectiva gira em torno do reconhecimento do outro e para o outro apoiada por valores religiosos e morais que começam por uma nova racionalidade para além da ontológica, permitindo ultrapassar os velhos esquemas do humanismo ocidental para dar lugar à alteridade e à alteridade como forma de coexistência humana. O pensamento de Levinas exige uma reflexão sobre as relações humanas baseada num mandato divino, representado na ideia de que este outro é mais importante do que eu; sendo então a alteridade a transcendência do humano para dar lugar ao divino, revelando a ética como primeira filosofia. Da mesma forma, ao longo do ensaio o autor faz uma viagem histórica da vida do professor Levinas, dos seus estudos, da influência dos seus professores Husserl e Heidegger e da importância do humanismo leviniano baseado no amor, ética, bondade, justiça e inclusão para a construção de uma nova racionalidade no contexto educacional venezuelano do século XXI.

Palavras-chave: Humanismo, Lévinas, o reconhecimento do outro.

L'humanisme de Lévinas

Résumé

L'essai est basé sur la proposition philosophique d'Emmanuel Levinas, dont la perspective tourne autour de la reconnaissance de l'autre et pour l'autre soutenue par des valeurs religieuses et morales qui partent vers une nouvelle rationalité au-delà de l'ontologique, permettant de dépasser les vieux schémas de l'humanisme occidental pour faire place à

l'altérité et à l'altérité comme forme de coexistence humaine. La pensée de Lévinas appelle à une réflexion sur les relations humaines fondées sur un mandat divin, représenté dans l'idée que cet autre est plus important que moi ; étant alors l'altérité la transcendance de l'humain pour céder la place au divin, révélant l'éthique comme première philosophie. De même, tout au long de l'essai, l'auteur fait un parcours historique de la vie du professeur Levinas, de ses études, de l'influence de ses professeurs Husserl et Heidegger et de l'importance de l'humanisme lévinien basé sur l'amour, l'éthique, la bonté, la justice et l'inclusion pour la construction d'une nouvelle rationalité dans le contexte éducatif vénézuélien du XXIe siècle.

Mots clés: L'humanisme, Lévinas, la reconnaissance de l'autre.

El humanismo de Levinas

La línea expositiva del ensayo permite adentrarnos al humanismo propuesto por Emmanuel Lèvinas, para los cual la autora tomará en cuenta algunos aspectos de la vida del filósofo lituano su formación, influencia que ejercieron los maestros Husserl y Heidegger las experiencias de este insigne filósofo en los acontecimientos de la sociedad occidental para esa época hasta emerger su ética, al cara a cara más allá de la condición ontológica donde esta nueva metafísica propugna una filosofía desde el amor el cual se aprende desde el rostro del otro hombre, en donde la otredad a partir de la alteridad sientan las bases de la ética religiosa fundamentada en el amor al prójimo, los principios básicos de lo divino como forma de trascender a sí mismo y aproximarse a Dios; filosofía clave para la formación del docente investigador Venezolano y de las relaciones humanas.

Urubayen (2004) en cuanto a los aspectos más resaltantes de la biografía de Emmanuel Lévinas, sostiene que nació el 12 de enero de 1906 en Lituania, Kaunas, bajo la influencia de su familia de tradición judía, crece en un ambiente religioso que permite desde pequeño dominar el Talmud. Su familia se vio obligada a desplazarse a Ucrania producto de los embates de la primera guerra mundial. La infancia y la adolescencia de este filósofo tuvieron sus asientos en el judaísmo, basado en la tradición bíblica (la Torá), que marcó los pasos en la formación filosófica del Doctrinario. En el año 1920 la familia Lévinas regresa a Lituania cuya república había alcanzado la independiente, termina sus estudios medios para posteriormente en 1923, trasladarse a Estrasburgo- Francia con la finalidad de cursar estudios sobre filosofía.

Posteriormente en 1928 influenciado por el develamiento de la fenomenología, se traslada a Friburgo para prestar atención en el maestro Husserl, marcando como discípulo su propio recorrido. Ruiza et al. (2004), mencionan que Lévinas en sus primeros escritos como *De la evasión (1935)* y *La existencia a lo existente (1947),* empieza a plantear la necesidad de una interrogación filosófica cuyo centro es la realidad existente y no en un principio neutro. Entre las obras más importantes para la de Lévinas suelen considerarse: *Totalidad e infinito* (1961), *Humanismo del otro hombre (1972), De otro modo que ser o más allá de la esencia (1974)* y *De Dios que viene a la idea (1982).*

Lévinas afectado por el dolor de haber perdido familiares amados producto de las guerras nefastas de occidente las cuales vivió de primera mano, permitió que este filósofo excepcional propusiera la ética como filosofía primera, que para la autora representa más allá de valores una verdadera trascendencia lo más cercano a la divinidad al ser supremo llamado Dios; es en la ética que descansa el verdadero sentido de la esencia humana al reconocimiento del otro, superando a sus maestros Heidegger y Husserl quienes enfocaban su pensamiento racional en el ser (esencia); es decir, en la ontología personalista e individualista la cual no da cabida al ente (sujeto) cuya racionalidad es mezquina carcome la fibras de la internalidad de aquel que se cree más fuerte por su poder.

Es de señalar que Ruiza et al. (2004) sitúan al filósofo Lévinas en la postura del personalismo, el espiritualismo y el bergsonismo, junto al neokantismo y el positivismo añadiendo la fenomenología de Husserl y de Heidegger cuya preocupación radica no en la filosofía ni en las ciencias, sino en lo humano esto debido a que la sociedad europea fue sometida a la barbarie de la primera y segunda guerra mundial, estando bajo el influjo de los campos de concentración logrando sobrevivir quedando marcado fuertemente por este conflicto bélico, en 1933 Emmanuel Lévinas, rompe con Heidegger debido a la cercanía con el Nazismo, aunado al hecho que según este filósofo Sócrates, dio un significado distinto a la filosofía identificándola con el amor a la sabiduría desde el ser ignorando al ente (sujeto)

La filosofía bajo análisis centrada en la tesis del Otro llamada *Rostro*, donde Lévinas (2000, p. 71) sostiene "Yo me pregunto si se puede hablar de una mirada dirigida hacia el rostro, pues

la mirada es conocimiento, percepción. Yo pienso más bien que el acceso al rostro es, de entrada, ético". Asimismo, siguiendo a Giménez (2011) se encuentra implícita en la afirmación del maestro Lituano una especie de concepto metafísico y ético, relacionado al rostro del otro que ha modo de ver en la autora está estrictamente referido a un sentido figurado, propiamente no es tratar de captar la apariencia, sino como sostiene el mencionado filósofo la vulnerabilidad del rostro, requiriendo imperativamente alteridad e intersubjetividad en las relaciones humanas; es decir, el propio reconocimiento en el otro muy por encima del Yo o como el mismo lo denomina irreductible diferencia del otro.

En este mismo orden la doctrina Lévinisiana producto en la tradición judío-cristiana trasciende el reconocimiento del otro en el Yo mismo, fundamentado en un mandato religioso no matarás lo más cercano a lo divino y religioso representado en un ser supremo, cuyo sentido parte un mandato divino, junto al carácter vulnerable representado en el rostro como la parte más desnuda del cuerpo como dice Lévinas (1987, p. 208): "nosotros llamamos rostro al modo en el cuál se presenta el otro, que supera la idea del otro en mi". Siguiendo al filósofo, la relación con otro es más importante ese otro que Yo, esa otredad en criterio de la autora transciende más allá de lo humano para develar lo divino y místico.

En ese mismo sentido, Giménez (2011) agrega que el filósofo lituano relata reconocer al otro por encima del Yo mismo, priorizando al otro bajo una especie de santidad, constituyendo una práctica del Infinito describiéndolo a manera de "epifanía" o "revelación", avivando responsabilidad infinita Yo para con Otro. En criterio la autora considera que Lévinas propone una filosofía trascendental soportada en el amor al prójimo y en la ética del Yo con el otro, cimentada en valores religiosos morales que parten hacia una nueva racionalidad más allá de lo ontológico, permitiendo superar los viejos esquemas del humanismo de occidente para dar paso a la otredad y alteridad como formas de convivencia humana.

A lo largo de los planteamientos hechos, Giménez (2011) en el análisis del pensamiento Levinisiano resalta en cuanto a los modos de relación del Yo con el Otro, tres términos: Proximidad responsabilidad y sustitución. Proximidad una relación va más allá de lo cognitivo y la representación, lo próximo es lo que atañe afecta al otro sin que se puede ser indiferente.

La responsabilidad surge la relación con el otro fundamentada en el origen ético, antes de conocerle debe ya responderle incluso de su propia responsabilidad. En cuanto a la sustitución el Otro constituye al mismo (es decir, al Yo) por cuanto le pertenece con anterioridad a cualquier acto suyo. Sólo en la relación con el Otro alcanzo Yo mi sentido más profundo.

Los elementos supra esgrimidos, en criterio de la autora permiten al otro intimar e instar mi propio Yo, no se puede ser indiferente ante tal responsabilidad siendo a través de la ética que entro en primer plano con el cuidado y visibilización del otro. Esta relación con el otro la refiere Lévinas como asimetría, por lo que Giménez (2011, p. 342) al estudiar al filósofo lituano establece que: "La asimetría ética se funda en la idea de que mi inquietud por el Otro no depende de ninguna manera de su eventual preocupación por mí…". En base al anterior señalamiento, esta asimetría se encuentra presente en un desprendimiento de reconocer al otro no esperando nada a cambio, sin estigmatizar al otro y tal como lo sostiene Lévinas permitiendo mostrar cómo la ética ratifica una vocación de santidad, prescrita al Bien que introduce al hombre en el compromiso por el Otro.

En este orden de ideas, autores como Giménez (2011) establecen la subjetividad como el eje central, de la filosofía de Lévinas, desde otros: Pasividad y compromiso. Esta subjetividad representa lo humano vivir para el otro siendo este humanismo afirmación del otro y no del Yo. Para Lévinas, el término sujeto debe entenderse como un sentido de participio pasivo, sujeto sometido a algo o alguien. En el caso propuesto por el filósofo la pasividad no consiste en irresponsabilidad parte sobre un llamado ejercicio de libertad, en una pasividad voluntaria. La responsabilidad propuesta por este no es derivada, sino que antecede a cualquier acto libre impuesto al hombre según el autor, tiene un llamado ético que emana del rostro del otro responsablemente infinito y antepuesto a la libertad.

En mérito de las consideraciones anteriores, el humanismo propuesto por el filósofo lituano es un humanismo que supera los esquemas cognoscitivos alienante de Occidente que tanto daño han hecho al mundo, dando paso a otro humanismo. A este respecto Urubayen (2004) sostiene: Que el doctrinario se ubica del lado de los antihumanistas, es decir, aquellos que consideran la filosofía occidental como antihumanista. Tomando en cuenta lo planteado, se

considera que la Filosofía Levinisiana esboza otra visión de ese humanismo, fundamentado éticamente al reconocimiento del otro, consecuencialmente más allá de lo retorico transita este pensamiento hacia una nueva racionalidad filosófica sustentada sobre la base de la otredad desde la alteridad; permitiendo generar el entendimiento y comprensión para el diálogo entre el Yo y los otros, como base armónica de las relaciones humanas.

Siguiendo las enseñanzas de Lévinas es el otro a través de su rostro me inquiere que me haga cargo de él, es en la ética filosofía primera se encuentra forjado el amor, la justicia, la inclusión social y todo aquellos otros valores que en consideración de la autora deben sustentar, forjar como eje transversal la interrelación y la intersubjetividad propios del comportamiento humano son los valores y principios éticos los que identifican la verdadera esencia del ser humano, que lo pueden salvar de su propio egoísmo y autodestrucción; en un mundo asediado por la violencia las guerras el autoritarismo la mezquindad que aún no supera el personalismo e individualismo occidental, donde además muchas veces la actividad cognoscitiva ha sido un instrumento de poder y de alienación.

En el marco de las observaciones esgrimidas la filosofía de Lévinas se enfrenta a la primacía en lo mismo y a la totalidad, al carácter primordial del ser (ontología), estableciendo filosofía en la sabiduría del amor, que se forma a partir del rostro del otro hombre; la ética como filosofía primera, la alteridad y el infinito como el sentido originario y anárquico del Yo compromiso absoluto, a modo de ver en la autora constituye trascendencia del individualismo lo más cercano “al amor, la ética basado en lo místico y religioso; bajo la responsabilidad para servir al otro a los otros sin esperar nada a cambio”

Después de las consideraciones precedentemente expuestas, corresponde precisar la importancia que tiene el pensamiento del filósofo Emmanuel Lévinas del humanismo a partir del reconocimiento de la Otredad, del “Rostro del Otro” para la construcción del perfil del docente investigador en el contexto educativo venezolano. Como corolario de ello, resulta forzoso considerar que el filósofo lituano parte del reconocimiento del otro a partir de la alteridad, superando los viejos esquemas del egocentrismo radical cerrada a la relación del otro y para los otros. De allí que la ética como máxima filosófica más allá del ser ejerce un rol

predominante y determinante, ya que permite realizar un examen desde la propia internalidad de los sujetos educativos (ser y esencia); bajo una visión liberadora y transformadora de las practicas pedagógicas y de los procesos investigativos soportados en principios y valores éticos-morales.

Con referencia a lo anterior el docente investigador ejerce un rol primordial en la Universidad del siglo XXI. En tal virtud, debe contribuir además de generar conocimientos científicos apoyar la resolución de los conflictos sociales para lograr una sociedad justa, inclusiva e igualitaria teniendo que desarrollar competencias y conocimientos científicos, comprometido con valores y principios éticos-morales desarrollando una concepción del hombre nuevo; vinculando una visión ética de la educación investigación y extensión bajo el principio infinito responsable del hombre que según Lévinas proviene del rostro del otro.

Ahora bien, es necesario resaltar el docente investigador en forma responsable no puede dar uso indiscriminado a la alteridad y diversidad, ni reducir ni dominar al otro; tampoco puede utilizar el conocimiento junto al proceso formativo para increpar al otro o a los otros, la ética como lo sostiene el maestro Lévinas está primero invita a abrirnos a la justicia al cuidado del otro no podemos reducirlo a la mismidad, al personalismo ni al pragmatismo; urge poner en práctica la alteridad como forma de convivencia humana.

Esta perspectiva axiológica aplicable al trabajo de tesis doctoral en construcción permite a la investigadora plasmar algunas pinceladas que surgirán con la aplicación de las entrevistas a los informantes clave como co-investigadores, ya que al tratarse de una modélica educacional desde la perspectiva de formación comunitaria para el estudiante de derecho : Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (Unellez), saldrán elementos intrínsecos al fenómeno de estudio como justicia, inclusión social, ética, equidad, alteridad, responsabilidad social, participación entre otros principios y valores los cuales en su oportunidad correspondiente deberán ser categorizados e interpretados dando respuesta a los elementos axiológicos y filosóficos que deberá contener la Tesis Doctoral antes mencionada.

Como reflexiones finales la investigadora considera que la equidad propuesta por el filósofo Lévinas muestra lo más cercano a la divinidad la trascendencia hacia una verdadera dimensión humana e inconmensurable, donde la única filosofía posible el reconocimiento del otro; pensar en el otro antes que en el Yo, utilizar los principios básicos del humanismo de Lévinas sustentado en el mandamiento bíblico de amar al prójimo, superando los viejos esquemas del occidental para dar paso al amor, bondad, justicia, inclusión; donde el razonamiento y el conocimiento debe ser puesto para lograr la paz social de un mundo que a pesar de estas doctrinas, se niega a trascender en las relaciones intersubjetivas con los otros, surgiendo entonces como pregunta para la Autora ¡*acaso es realidad o utopía la filosofía del humanismo desde el otro propuesto por Lévinas*!

Las universidades venezolanas tienen que promover los procesos de investigación y formación del docente Universitario, partiendo sobre la base que los estudiantes deben ser co-investigadores junto a los docentes, este proceso debe estar imbricado desde el pregrado hasta el postgrado tomando en cuenta no solo los conocimientos sino su propia internalidad producto de su formación en principios y valores; revisión de currículos sus reformas adaptados a la realidad socio cultura del entorno donde se desempeñan los actores universitarios.

El estado debe ser garante y vigilante de las políticas educativas, sociales, culturales, inclusivas donde el docente investigador desarrolle sus competencias con el auxilio de las tecnologías de información y comunicación, participe en investigación, extensión y vinculación generando un clima de confianza, paz y amor en la búsqueda del conocimiento científico; como instrumento armónico en el reconocimiento del otro y de los otros como la mejor forma de preservar la convivencia humana y social.

Referencias

Enciclopedia filosófica. (2020). on línea (s.f). Disponible en http://www.philosophica.info/voces/levinas/Levinas.html#toc0 el 27 de mayo de 2020

Giménez, A. Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos / Medellín – Colombia, 19*(43), 337-349. Recuperado de:

ile:///C:/Users/humberlyg/Desktop/LEVINAS/Art%C3%ADculo%20Base%20para%20Ensayo%20Emmanuel%20Levinas%20Humanismo%20del%20Rostro.pdf

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Emmanuel Lévinas En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea.* Barcelona (España). Disponible en https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/levinas.htm

Urabayen, J. (2020). Enmanuel Lévinas. Disponible en http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/levinas/Levinas.html

Urabayen, J. (2020). *El humanismo del otro en E. Lévinas: El filósofo a la búsqueda del sentido de lo humano*. Comunicación presentada en las I Jornadas de la AEP: «Itinerarios del personalismo», UCM, 26-27 de noviembre de 2004). Recuperado de: http://www.personalismo.org/urabayen-julia-el-humanismo-del-otro-en-e-levinas-el-filosofo-a-la-busqueda-del-sentido-de-lo-humano/

Resumen de Tesis Doctoral

Referencia para citar: Duarte, R. F. M. (2020). Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1(2), 86-111. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/22

Liderazgo educativo en el siglo XXI

Dr. Freddy Martín Duarte Ramírez‡‡
Bucaramanga/Colombia

Resumen

El objetivo del presente escrito es exponer los enfoques considerados de mayor relevancia en el estudio del liderazgo, con especial énfasis en el liderazgo educativo (escolar), para lo cual fue necesaria la realización de una recopilación documental de las teorías de liderazgo que han tenido mayor fuerza en las últimas décadas, en particular las relacionadas con los estilos de liderazgo; transformacional, distribuido y resiliente en el contexto educativo. Desde esta perspectiva, se hace referencia a la importancia del liderazgo educativo, a partir de algunos elementos que son considerados claves para el comportamiento y la praxis gerencial tanto de directivos como docentes de las instituciones educativas. Se utilizó la metodología de corte cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, teniendo como instrumento de recolección de datos la entrevista estructurada a profundidad. Los resultados indican que los docentes deben incorporar en su praxis cotidiana los estilos de liderazgo distribuido y resiliente como garantía de eficiencia del liderazgo educativo.

Palabras clave: Liderazgo, liderazgo educativo, liderazgo distribuido, liderazgo resiliente.

Recibido en febrero 26 de 2020
Aceptado en mayo 15 de 2020

‡‡ Normalista superior. Escuela Normal Nacional Pamplona. Licenciado en Supervisión Educativa, Universidad de Pamplona. Técnico Laboral en Diseño y Programación de Páginas WEB, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad del Bosque. Magister en Planificación Educativa; UNLLEZ – Venezuela. Estudios de Informática Avanzada, Historia Laboral de EEUU. Casa de Maryland. Centro de Solidaridad para las Américas AFL CIO. Washington. EEUU. Doctor en Ciencias de la Educación; UNELLEZ –Venezuela. E-mail academicobucaramanga@hotmail.com

Educational Leadership in the 21st Century

Abstract

The objective of this paper is to expose the approaches considered most relevant in the study of leadership, with special emphasis on educational (school) leadership, for which it was necessary to carry out a documentary compilation of the leadership theories that have had the greatest strength in recent decades, particularly those related to leadership styles; transformational, distributed and resilient in the educational context. From this perspective, reference is made to the importance of educational leadership, based on some elements that are considered key to the behavior and managerial praxis of both directors and teachers of educational institutions. The qualitative methodology was used, with a descriptive and interpretive approach, using the structured structured interview as the data collection instrument. The results indicate that teachers should incorporate distributed and resilient leadership styles in their daily praxis as a guarantee of educational leadership efficiency.

Keywords: Leadership, educational leadership, distributed leadership, resilient leadership.

Liderança Educativa no Século XXI

Sumário

No domínio da educação, através da gestão escolar, as instituições concretizam a sua missão. Assim, é através da gestão escolar que se torna possível mostrar os resultados académicos dos actores que participam no evento educativo. Neste sentido, a relação família-escola assume um grande valor, derivado da importância da percepção que as crianças e os jovens têm da existência de uma comunidade constituída por (pais, directores, professores e membros da comunidade) que se preocupa com a sua formação. Esta é uma forma de reconhecimento pelos alunos da necessidade, validade e essência dos dois pilares fundamentais para a realização do seu processo de formação integral: família e escola.

Palavras-chave: Liderança, liderança educacional, liderança distribuída, liderança resiliente

Le leadership éducatif au XXIe siècle

Résumé

Dans le domaine de l'éducation, par le biais de la gestion des écoles, les institutions concrétisent leur mission. C'est donc par le biais de la gestion scolaire qu'il devient possible de montrer les résultats scolaires des acteurs qui participent à l'événement éducatif. En ce sens, la relation famille-école prend une grande valeur, qui découle de l'importance de la perception qu'ont les enfants et les jeunes de l'existence d'une communauté composée de (parents, directeurs, enseignants et membres de la communauté) qui s'occupent de leur formation. C'est une forme de reconnaissance par les étudiants de la nécessité, de la validité

et de l'essence des deux piliers fondamentaux pour la réalisation de leur processus de formation intégrale: la famille et l'école.

Mots clés: Leadership, leadership éducatif, leadership distribué, leadership résilient

Introducción

La escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad, donde los cambios se han convertido en una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los procesos de globalización, actualización en los programas y currículos por mencionar algunos. En ese sentido, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, donde todos los actores se identifiquen con el objetivo de que los estudiantes aprendan, se formen de manera integral, para lo cual se requiere orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos, materiales, financieros y humanos para el logro de los objetivos compartidos. En este orden de ideas, algunos expertos entre los que destacan Leithwood et al. (2006) y Harris (2008), expresan que el liderazgo en la eficacia y mejora de las escuelas, constituye un componente clave considerado como el segundo ingrediente escolar" de mayor alcance.

En las instituciones educativas a nivel global y en Colombia en particular, se han venido desarrollando cambios de manera permanentes, los cuales requieren de un cuerpo directivo y docente con capacidades y disposición para sumar esfuerzos en el contexto de las diversas comunidades educativas como contribución para lograr que dichas organizaciones educativas asuman los procesos de cambio como oportunidades de desarrollo integral en el seno de las mismas. En este sentido, Hernández (2005), destaca el rol de quienes dirigen dichas instituciones, reconociendo que se requiere un cambio de perfil centrado en un liderazgo, el cual le permita ser poseedor de creatividad, así como conocedor de su entorno, con mística, visión de futuro, voluntad de servicio y, por supuesto, comprometido con el proceso de transformación social, para lo cual es de vital importancia la participación de los actores sociales con sentido de pertenencia e identidad.

Estos planteamientos conducen a una visión de liderazgo educativo, interpretándolo como la capacidad del directivo para estimular la comunicación, conformar equipos, facilitar el consenso, promover la solidaridad, así como orientar al personal para desarrollar las actividades de manera

eficiente y con eficacia. También, se busca fomentar la creatividad, la cual puede manifestarse en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el objeto de integrar voluntades para desarrollar las acciones de forma eficiente; en concordancia con la concepción de liderazgo. En este sentido Robbins y Judge (2009), lo concibe como un fenómeno social que influye en las personas, a fin de aportar recursos y energías, no solo en la solución de problemas sino en la concreción de determinados objetivos.

Es importante destacar que el liderazgo educativo tiene una gran relevancia por considerar que en él convergen acciones intelectuales de orden individual y colectivo, así como de carácter académico-administrativo, comunitario y social, poniendo el énfasis en el rol del docente (directivo o de aula), como agente de cambio y transformación social.

Desde esta perspectiva, el docente es considerado como uno de los elementos centrales de cualquiera de los procesos normativos y operativos de la educación, razón por lo cual, le corresponde: generar ideas, imaginar, innovar, tener iniciativa, ser creativo; hacer uso de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, a objeto de dar respuestas a los diferentes problemas que se generen en el ámbito escolar. Con base en los requerimientos antes planteados, el docente en su perfil ha de reunir condiciones de líder creativo, por lo que cobra importancia su visión prospectiva para la conversión de su institución en una organización educativa inteligente.

La justificación e importancia de la presente comunicación radicase básicamente en la existencia de las demandas sociales que exigen una reforma en el ámbito escolar, estas reformas o transformaciones debe ser impulsada desde dentro de cada institución educativa. En este contexto, se requiere una Dirección fuerte, cuyas competencias abarquen competencias para desempeñar todas las funciones, desde una visión del liderazgo escolar eficiente. Por ello, es urgente una dirección escolar que actúe como motor de cambio comprometido con toda la comunidad educativa y que comparta la visión de un proyecto común.

1. Definición de liderazgo

La complejidad de definir término “liderazgo”, no viene dada por la carencia de recursos ni por su configuración intrínseca, sino por la abundancia de elementos e intentos, de manera que al

revisar los conceptos es necesario agruparlos en conjuntos, con características más o menos comunes. Desde esta perspectiva, diversos autores coinciden en señalar que el concepto "Liderazgo" no es propio de la lengua española y más bien procede de la anglosajona. Así lo señalan Arias & Cantón (2006), cuando indican que liderazgo deriva del verbo inglés "To Lead", que significa conducir, guiar, mostrar el camino, ir delante, etc. De ahí la derivación al concepto de *Leadership*, cuya definición cuenta con múltiples acepciones y perspectivas en innumerables autores.

Son numerosos los autores y estudiosos que han brindado alguna definición del liderazgo, sin embargo, Burns (1978), citado en Guibert (210, p. 186) es del criterio que "el liderazgo es uno de los fenómenos sobre la tierra más observados y menos entendidos"; este se ha configurado como un término polisémico. Al respecto Bass (1990), citado en Sánchez (2010, p. 22), afirma que "hay tantas definiciones del concepto de líder, como personas han intentado definirlo". Desde esta óptica, el concepto de liderazgo es considerado como dinámico el cual evoluciona a medida que se le incorporan nuevos elementos en su definición; de allí que sin importar cuáles ni cuántos elementos intervengan siempre se podrá destacar la relación de influencia que existe entre el líder y sus seguidores al involucrarlos en procesos con los que se pretende llegar a los objetivos que comparten.

Puede afirmarse que el concepto de liderazgo es uno de los que más controversia ha generado y continúa generando en el ámbito de la literatura científica, sobre este existen diversas interpretaciones y del mismo modo han surgido variados estilos, los cuales han contribuido a reinterpretar dicho término. Al respecto, Fiedler (1961), citado por Kreitner y Kinicki (1997), considera el liderazgo como "un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo". Esta unidad estructurada es realizada a través de una constelación de relaciones entre el líder y los demás miembros del grupo. Para este tipo de líder la satisfacción de las necesidades grupales, la seguridad y la tendencia a la unidad se configura como sus principales características

En otro orden de ideas, para Robbins y Judge (2009), "el liderazgo es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas". La fuente de esta influencia podría ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización. Del mismo modo, para

French y Bell (1996), el liderazgo puede ser considerado como un proceso altamente interactivo y compartido, en el cual los miembros de los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso, lo que implica en términos amplios; el establecimiento de una dirección, visión y estrategia para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas.

Por su parte Kotter (1990, p. 17-18), define el liderazgo como: "el proceso de llevar a un grupo (o grupos) de personas en una determinada dirección, por (en la mayoría de los casos) medios no coercitivos (…) un "buen" liderazgo conduce a la gente en una dirección que es la que realmente conviene a largo plazo".

Del mismo modo, Hersey y Blanchard (1993, p. 2) consideran que "el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de un individuo o un grupo en los esfuerzos que se realicen encaminados a logro de metas en una situación dada". Otra definición de interés es la aportada por Villa et al. (2007, p. 53), para quienes "el liderazgo se percibe como el promotor del cambio organizativo e institucional. El líder, por tanto, tiene como misión promover y gestionar el cambio de la organización"

Como se observa, se enfatiza el liderazgo como un proceso de influencia (individual o de grupo) con la finalidad de lograr metas conjuntas. Es considerado la fuerza impulsora de la organización, con una función creadora, con proyección de futuro, de carácter participativo y persuasivo. Se aprecia que el aspecto en común en las diferentes definiciones es la definición del liderazgo como un proceso de influencia entre líder y los seguidores (comunidad escolar) con la finalidad de lograr las metas establecidas y los objetivos en común.

Según comenta Murillo (2013), existen claras evidencias empíricas que establecen una relación medible, aunque indirecta, entre el comportamiento de las personas que ejercen el liderazgo y el desempeño de los estudiantes, pero también conocemos la capacidad de los y las líderes para incidir y transformar la cultura escolar, incluso su papel dinamizador de la comunidad en la que está inserto el centro educativo.

La realización de procesos eficientes y la consecución de resultados de calidad exigen a las instituciones y colectivos humanos la existencia, dentro de las mismas, de auténticos liderazgos. Pero es obvio que el liderazgo ha de ser ejercido por personas (o grupos de personas) que posean

ciertos rasgos y, lo que es más importante, se comporten de un modo determinado. En definitiva, es preciso contar con auténticos líderes.

Liderazgo, en palabras de Storr (2004, p. 415), hace referencia a "una relación compleja, paradójica y moral entre personas, que puede causar perjuicio a algunas personas y beneficios a otras (…), que se fundamenta sobre la confianza, obligación, compromiso, emoción y una visión compartida sobre lo que es bueno". Nadie puede ser líder sin seguidores.

En este sentido, la apuesta del Gobierno Nacional del Colombia frente a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), pretende mejorar los resultados educativos a través del programa "Colombia la más Educada en el 2025" (PND, 2014). Uno de los factores esenciales para alcanzar esta meta parte del desarrollo de competencias docentes establecidas en el decreto 1278 de 2002 (MEN, 2008), donde el liderazgo se encuentra considerado en este documento como una competencia de tipo comportamental.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación en Colombia, dentro del marco de Evaluación de Competencias de los docentes regidos por el Decreto1278 de 2002 (MEN, 2008), define el liderazgo como una competencia de tipo comportamental y a la vez gerencial, donde el docente actúa involucrando sus habilidades de gestión directiva, promoviendo una actitud positiva y propositiva frente al cambio, desarrollando un liderazgo enmarcado en las características que proponen investigadores como Bass de forma que el líder sea el motor del trabajo en equipo.

La mayor parte de las definiciones de liderazgo coinciden con la propuesta por Yukl (2002, p. 18), señala que éste "implica un proceso de influencia social, en el cual la influencia intencionada se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas para que tales personas estructuren sus actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización"

Es este mismo orden, Gento (2002, p. 183), define al líder como:

> Aquella persona (o grupo de personas) "capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen por alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para conseguir su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven en un determinado entorno y contexto al que prestan el necesario cuidado.

Es importante reconocer que, aunque los estudios teóricos y empíricos ofrecen rasgos que permiten identificar el auténtico liderazgo, el ejercicio concreto de este puede ser ejercido de modo peculiar por cada persona o grupo de personas.

La visión y el concepto de liderazgo ha venido evolucionando en el correr del tiempo; anteriormente, se atribuía o estaba relacionada al cargo que desempeñaba quien era considerado el líder, ello lo hacía como una visión muy individual; en la actualidad la evolución del término ha transitado hacia una forma de ver el liderazgo desde una perspectiva colectiva, la cual integra tanto las atribuciones como las acciones que diversas personas suman su esfuerzo para el logro de las metas organizacionales, y en el caso particular de las instituciones educativas; el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Desde esta perspectiva, Bolívar (2011), sostiene que el dinamismo y la complejidad del día a día en los centros exige un liderazgo a todos los niveles y no exclusivamente de los cargos que ocupan una posición formal.

En la actualidad, la escuela ya no se presenta como la institución educativa cuyo rol fundamental era el de formadora por excelencia, implicando además, aquello que se plantea como el ideal de educación, no es necesariamente lo que acurre en los establecimientos educativos; toda vez que la relación entre las concepciones y las formas de funcionamiento de la disciplina, la norma y la democracia, son claves en la organización social de las instituciones educativas, puesto que aquellas donde existe relativa coherencia entre el discurso y la práctica y claridad en los principios y planteamientos esenciales que fundamentan su funcionamiento, tienen mayor capacidad para resolver los conflictos que puedan surgir entre los actores que en ellas se relacionan.

Al entender el liderazgo en términos de influencia se acepta que, en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la institución educativa, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otras personas vinculadas con la institución.

2. Liderazgo educativo

El liderazgo educativo es un tema que en las últimas décadas ha cobrado una importancia creciente, y prueba de ello es su permanente presencia tanto en la agenda de investigación educativa y eventos científicos a nivel nacional como internacional, así como también en las políticas públicas relacionadas con el sector de la educación en los ámbitos internacional, nacional, regional y municipal. Se tiene la creencia que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia para el logro de manera sustentable de la calidad de la educación, en tanto, formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen; de las escuelas como espacios de formación y de la educación que reciben niños y jóvenes. La escuela así entendida, se ocupa también de la educación en valores; cursos de educación para adultos; la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia.

En este sentido, tal como lo indican Pont et al. (2008), en Colombia se ha venido produciendo un proceso de cambio en el sistema educativo tendiente a entregar una mayor autonomía a las escuelas en la toma de decisiones, de manera que puedan adaptarse con mayor facilidad a entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual. De este modo, las responsabilidades que atañen a los directores (rectores) se han incrementado, así como también las expectativas acerca de su rol. Estos cambios se enfrentan con el desafío de mejorar la calidad de los directores (rectores), lo que ha obligado al país a considerar el liderazgo como un punto de interés central.

Desde esta perspectiva, Robinson, Hohepa, y Lloyd (2009: 70), asumen que el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos, financieros y humanos en procura del logro de los objetivos compartidos. Por lo que el énfasis se pone en la influencia del liderazgo en los aprendizajes, en tanto resultados cognitivos de los alumnos. En este sentido, debe hacerse

cargo de la visión limitada acerca del mejoramiento escolar y de la calidad educativa que tienen como consecuencia esta definición inicial.

En la actualidad, las instituciones educativas reclaman la práctica de estilos de liderazgo que permitan identificar en los directivos y docentes capacidades para organizar, acompañar procesos, orientar, resolver conflictos, establecer normas democráticas y velar por el cumplimiento de las mismas, al tiempo de promover procesos efectivos de comunicación. Entre estos estilos de liderazgo destacan: el liderazgo situacional, el liderazgo transformacional, el liderazgo distribuido y el liderazgo resiliente

3. Liderazgo situacional

La Teoría del Liderazgo Situacional (TLS) es un modelo que se dio a conocer en 1969. Desde entonces, ha experimentado varias modificaciones. Sus autores Hersey y Blanchard, han presentado diversas propuestas incorporando a la misma, elementos significativos en el correr del tiempo. De acuerdo a esta teoría, los líderes tienen que centrarse en uno de los diferentes estilos de liderazgos que existen. Esta elección dependerá del grado de madurez o disposición de sus empleados, es decir, las ganas de superación y habilidades en el desempeño de las tareas. Por esto, el modelo de liderazgo será diferente dependiendo de la actitud y el nivel de disposición.

Hersey y Blanchard (1993), proponen el modelo (estilo) de liderazgo situacional. El cual se basa en el análisis de una situación determinada, tomando en consideración el nivel de madurez de los componentes del equipo, para luego adoptar un estilo de liderazgo en concordancia con esa situación y nivel de madurez organizacional. Es decir, desde el liderazgo situacional, la persona responsable de dirigir el grupo o equipo de trabajo, adecúa su forma de interactuar y abordar las tareas en función de las condiciones y actitudes de sus colaboradores. Trasladándolo al ámbito escolar, el liderazgo estará determinado por la situación, contexto, relaciones con los colaboradores, así como con las formas de dirigir la institución educativa.

En tal sentido, la teoría del liderazgo situacional propuesta por los autores arriba mencionados, propone que este estilo de liderazgo debe cambiar según varía la madurez de

los subordinados, para ello, se toma en consideración indicadores relacionados con competencia, tales como desempeño previo, experiencia profesional, habilidades analíticas, cumplimiento de fechas, entre otros, así como indicadores referidos a actitud, entre los que se cuentan: aceptación de desafíos, flexibilidad, honestidad, iniciativa, independencia entre otros, a objeto de hacer uso de dicho conocimiento para definir el modo de dirigir a cada persona el particular.

Es importante destacar la ausencia de dos elementos que en la actualidad son considerados de suma importancia al hacer referencia al liderazgo, y son éstos el cambio y la cultura. El primero trata a cerca de las mejoras de innovación, ya sea esta en procesos, productos o servicios y la adaptación a cambios externos, lo que en cierta forma podría explicar el potencial explicativo, pero no así el cambio liderado desde arriba, sino un cambio que surge de la cotidianidad motivado por las acciones llevadas a cabo por las personas y las redes de relaciones que controlan.

Por su parte, Gimeno (1995), considera que este tipo de liderazgo se centra en las tareas, garantiza las condiciones de trabajo para el profesorado con la finalidad de que el profesorado oriente sus actividades hacia el logro de metas establecidas por el director (rector).

4. Liderazgo transformacional

Esta corriente de pensamiento fue originada e introducida por el historiador y politólogo James McGregor Burns y desarrollada años más tarde por el Doctor en Psicología Bernard Bass. Ambos expertos en estudios sobre liderazgo trabajaron en este modelo de dirección en el que el papel del líder era asumido por un perfil enfocado en la participación de sus empleados y la motivación de los mismos. El liderazgo transformacional es aquel que tiene como eje central a las personas para conseguir llevar a cabo un cambio en la empresa. Este tipo de liderazgo se fundamenta en la confianza, respeto y admiración que los empleados sienten hacia la figura de más autoridad.

Desde la perspectiva planteada, Zellman (2015), considera que el liderazgo transformacional trae consigo una efectividad mayor al personal que labora en la institución educativa, cuando este se involucra en el aprendizaje corporativo, lo que se convierte en una

ventaja. Para el autor, los líderes transformacionales son particularmente buenos en la construcción de cultura, modelando comportamientos positivos, construcción de visión y manteniendo las expectativas de alto desempeño para los empleados.

Al potenciar el liderazgo docente a partir del propio líder y las tareas principales que realiza hacia el profesorado tienen el propósito de motivarlos mediante la oferta de recursos y resaltando la importancia de su trabajo en el aprendizaje y éxito académico de los alumnos, considerando a los docentes como los instrumentos clave para el logro de la calidad de la institución educativa. En este sentido, se pone de manifiesto la confianza que se tiene en los profesores y a la autoestima; trabaja para armonizar los intereses profesionales del profesorado con la satisfacción de los alumnos.

De acuerdo a lo planteado por algunos autores entre los que se cuentan Mulford & Silins (2009), Murillo (2006), Iranzo et al. (2014), el liderazgo transformacional se concreta actualmente en tres modelos interdependientes: (a) Liderazgo Pedagógico, Instructivo o Liderazgo para el aprendizaje. (b) Liderazgo distribuido, participativo o colegiado. (c) Liderazgo contextualizado o social. Es por ello, que independientemente del tipo de liderazgo, hay que asumir la necesidad de una delegación de tareas directivas entendidas como un acto de gestión. Por tanto, es confiar a otra persona un conjunto de actividades lo que conlleva un margen de autonomía y confianza.

De acuerdo con los planteamientos de Bass (2000), el líder transforma y motiva a los seguidores por el carisma, la excitación intelectual y consideración individual. En este sentido, quienes practican este estilo de liderazgo, siempre están en busca de nuevas formas de trabajo, tratan de identificar nuevas oportunidades frente a las amenazas, así como salir del statu quo y modificar el medio ambiente.

En este mismo orden, tal como lo expone Soto (2001, p. 121), un líder transformador comienza por crear una visión que le permita ver con claridad lo que debería ser el ideal de su organización, departamento o grupo de trabajo, toda vez que esta sirve de guía en la búsqueda del mejor camino para lograr resultados deseados, como la calidad, desempeño y la

productividad. Este comportamiento contrasta con el liderazgo transaccional, que busca enfocar hacia el cumplimiento de las reglas existente de la organización.

Se puede señalar que el líder transaccional propone guiar o motivar a sus seguidores en las direcciones de metas establecidas mediante la clarificación de los requerimientos de papeles y tareas. En tanto que el liderazgo transformacional proporciona una consideración individualizada y estimulo intelectual, y tiene carisma. Por lo tanto, se puede caracterizar el liderazgo transaccional en la buscar la recompensa contingente, la administración por excepción (activo y pasivo) y *laissez-faire.* Mientras el transformacional se centra en el carisma, la inspiración, estimulo intelectual las consideraciones individualizadas.

En este sentido, Dubrin (2003, p. 223), señala que el líder transformacional "es aquel que ayuda a las organizaciones y a las personas a hacer cambios positivos en la forma en que realizan sus actividades. El liderazgo transformacional está estrechamente ligado con el liderazgo estratégico, que aporta a la dirección e inspiración a una organización", por ello señala que se busca elevar el nivel de conciencia de las personas sobre la importancia y el valor de alcanzar los objetivos. Los líderes que se ubican en este estilo son carismáticos a los ojos de sus seguidores y son fuente de inspiración para ellos y responden a cuatro componentes básicos que definen al líder transformacional los cuales son:

1. *Carisma e influencia idealizada.* Los líderes carismáticos a que presentan influencia idealizada tienen muy clara tanto su visión como el sentido de su misión, ello les permite ganarse el respeto, confianza y reconocimiento de sus seguidores, ello hace que puedan desarrollar esfuerzo extra al requerido para el logro de niveles óptimos de desarrollo y desempeño.
2. *Motivación inspiracional.* Hace referencia al grado que logra el líder para articular una visión que inspira a sus seguidores con optimismo, en relación con el logro de los objetivos planteados a futuro. En este sentido, la responsabilidad de los seguidores adquiere mayor importancia por la responsabilidad que deben tener en función de su desarrollo personal.

3. *Estimulación Intelectual.* Es el grado en el que el líder desafía las suposiciones, estimula y alienta la creatividad de sus seguidores, al proveerles un marco para ver cómo se conectan, así pueden llevar adelante los objetivos de la misión. Al respecto Bass (2000, p. 43), sostiene que: "la estimulación intelectual puede verse cuando los líderes transformacionales estimulan sus seguidores para ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de suposiciones y la delimitación del problema, también solicitándoles nuevas ideas y soluciones, sin enjuiciar sus aportes por ser distintos a los del líder, ni criticar sus errores en público".
4. *Atención personal e individual.* Hace referencia al grado de asistencia que ofrece el líder a cada seguidor de forma individual según sus necesidades actuando como un mentor o coach, ello le permite valorar la contribución de cada brinda al equipo. En este contexto, Bass (2000), es del criterio que este componente permite al líder promover una visión que estimule la energía de sus seguidores para el logro de altos niveles de desempeño y desarrollo.

En definitiva, el líder que es considerado por sus seguidores como transformacional puede elevar los intereses de los subordinados a intereses de mayor nivel; el líder que estimula intelectualmente puede articular una visión compartida de posibilidades conjuntas aceptables.

5. Liderazgo distribuido

Tradicionalmente las funciones del liderazgo se han focalizado en un individuo, sostenido por los cargos o roles dentro de la organización, a este líder se le conoce como "focalizado", pero existen otros tipos de liderazgo (por ejemplo, Spillane, 2010). Sin embargo, la mayoría de las instituciones siempre han dependido del liderazgo de otros miembros para lograr su labor. Al respecto, se debe resaltar que el "efecto-director" es normalmente indirecto en relación con los resultados escolares, donde el líder potencia las capacidades y compromisos de los profesores a través de establecer condiciones y relaciones de colaboración que favorecen el desarrollo de la "clase".

El concepto de liderazgo distribuido se confunde con los conceptos de liderazgo colaborativo (Wallace, 1989), democrático (Gastil, 1997), participativo (Vroom y Jago, 1998) y

compartido (Pearce y Conger, 2003). A veces se pueden incluir fuentes de influencia que no están radicadas en las personas como, por ejemplo, "los sustitutos del liderazgo" de Jermier y Kerr (1997), lo que conduce a una perspectiva del liderazgo como un fenómeno que involucra a la organización en su totalidad.

En términos teóricos, Gronn (2002, 2003) y Spillane et al., (2004, 2006) lideran el debate actual sobre el liderazgo distribuido, estos autores han conceptualizado dos formas distintas de liderazgo distribuido. En este sentido, el enfoque de Spillane (2006), se basa en gran medida en la Cognición Distribuida para generar una teoría de liderazgo distribuido, en tanto que Gronn (2002) ha utilizado la Teoría de la Actividad, principalmente para orientar su trabajo sobre liderazgo. Ambos enfoques tal como lo expresa García (2011), son importantes como indicadores de los tipos de investigación que se podrían realizar y fortalecen el entendimiento de las formas y actividades del liderazgo para considerarlo como una actividad distribuida.

Según Spillane (2006, p. 144), el debate sobre el concepto de liderazgo distribuido se centra en el reconocimiento de que varios individuos asumen la responsabilidad del liderazgo en las instituciones, pero eso es solo el principio, porque desde el plano práctico del liderazgo distribuido se puede definir que es el resultante de "la interacción entre líderes, seguidores y la situación". Por su parte Murillo (2006), asume que es necesario desarrollar un ambiente de colaboración, de apertura y de confianza dentro de la escuela, evitando la competitividad entre los involucrados. Es importante reconocer que la práctica del liderazgo distribuido no significa que se eliminan las estructuras formales del liderazgo en el interior de las instituciones educativas, en su lugar, menciona Harris (2008) se presenta una relación estrecha entre los procesos de liderazgo vertical y lateral. Así como también, es importante que, en las funciones del liderazgo formal, esté el de velar la práctica del liderazgo distribuido en las instituciones.

En la actualidad se busca que en las escuelas se ejerza un liderazgo que sea capaz de crear nuevos líderes, promoviendo un liderazgo compartido, en donde cualquier integrante de la institución pueda tomar el papel de líder y dar sus aportaciones enfocadas al desarrollo de la misión.

6. Liderazgo resiliente

Antes de adentrarnos a tratar el liderazgo resiliente, es importante hacer una revisión del concepto de resiliencia palabra que deriva del verbo latino *resilio, resilire:* que significa "saltar hacia atrás, rebotar", y es un concepto cuyo significado depende del contexto en que se tome. El mismo inicialmente proviene de la física de los materiales, originalmente se refiere a las cualidades de un resorte: resistir a la presión, replegarse con flexibilidad y recobrar su forma original cuando la presión cesa. Esta imagen del resorte que rebota refleja una parte esencial pero no única, de la propiedad resiliente. Sin embargo, aquí se hará énfasis en el concepto de resiliencia que se maneja desde la psicología, como la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas. En este sentido, Bouvier (1999), define la resiliencia como: "la capacidad de las personas o grupos para sobreponerse al dolor emocional y continuar su vida".

Otra definición que debe ser considerada es la aportada por Luthar (2003), para quien "la resiliencia implica un proceso dinámico que tiene por finalidad la adaptación positiva en entornos de gran adversidad". Por ello la resiliencia conlleva dos componentes: por un lado, la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, por otra parte, más allá de esta resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles.

En este orden de ideas, el líder que es resiliente logra fortalecer las seis competencias o capacidades críticas que permiten superar la adversidad, lograr un desempeño superior en condiciones de extenuación o tener éxito a pesar de las dificultades. Asimismo, apoya a los demás en el mismo camino de crecimiento personal, para que la gente se suba sobre sus propios hombros. Las competencias del líder resiliente son: los modelos mentales flexibles, la inteligencia social, la inteligencia práctica, la disciplina personal, la auto eficacia y la inteligencia emocional.

Es importante destacar que el desarrollo de estas seis competencias, no admiten estrategias de capacitación convencionales que se centren en la adquisición de nuevos conocimientos, debido a que son conjunto de habilidades, por lo tanto, las estrategias de capacitación a ser

utilizadas, deben centrarse en el hacer, en el aprendizaje por descubrimiento, en el aprender a aprender.

En la aplicación del liderazgo resiliente al campo educativo, Peralta, Ramírez y Castaño (2006), manifiestan que, dentro de la educación, la resiliencia juega un papel importante, ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales. Del mismo modo Trujillo et al. (2011), exponen que esto supone para la educación e instituciones educativas, un ajuste eficaz y sostenible pues el tiempo apremia y plantea de manera crítica la adaptación al cambio de una manera más inmediata. Los equipos directivos han de mostrar competencias para la comunicación y el diálogo desde el pensamiento reflexivo, el desarrollo de la competencia emocional para ganar credibilidad y confianza y el logro de nuevas formas de hacer entre el profesorado para crear una cultura sólida, compartida y veraz.

Lo más importante es que el liderazgo resiliente pretende ser una herramienta del liderazgo personal, esa forma de liderazgo en la cual la corriente de influencia no se dirige a terceros, sino a sí mismo, con el objeto de promover la propia realización, el desarrollo pleno de nuestras potencialidades.

Método

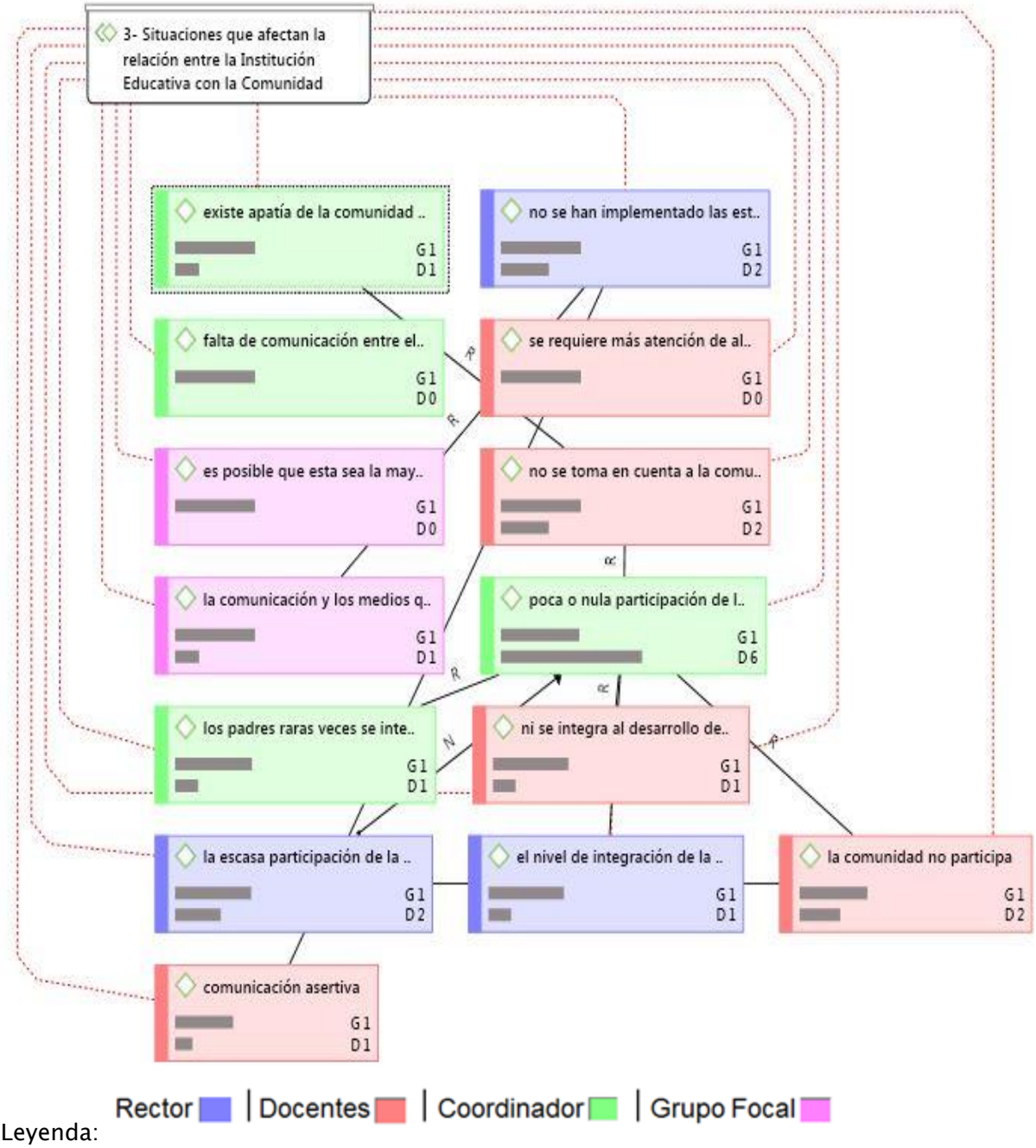
El estudio se enmarcó en el contexto del paradigma interpretativo, cuyo enfoque es cualitativo. Esta investigación se desarrolló bajo el método fenomenológico, el cual permite enfatizar tanto lo individual como las subjetividades. El grupo de informantes clave lo conformaron seis (06) sujetos, pertenecientes todos a la Institución Educativa "La Medalla Milagrosa" de Bucaramanga, Santander, Colombia dos (02) directivos y cuatro (04) docentes, a los que se les realizó una entrevista semiestructurada.

Los informantes clave coinciden en que entre los factores que afectan la relación entre estas instituciones sociales, se encuentran "escasa participación de la comunidad en los aspectos relacionados con la institución educativa", también "el nivel de integración", "no se han implementado las estrategias necesarias", "falta de comunicación entre el personal directivo y

los líderes de la comunidad", "poca o nula participación de la comunidad en los eventos de la escuela", "los padres raras veces se integran a las actividades" "existe apatía de la comunidad por formar parte de la institución educativa en general".

Gráfico 1

Categoría: Situaciones que afectan la relación entre la Institución Educativa con la Comunidad.



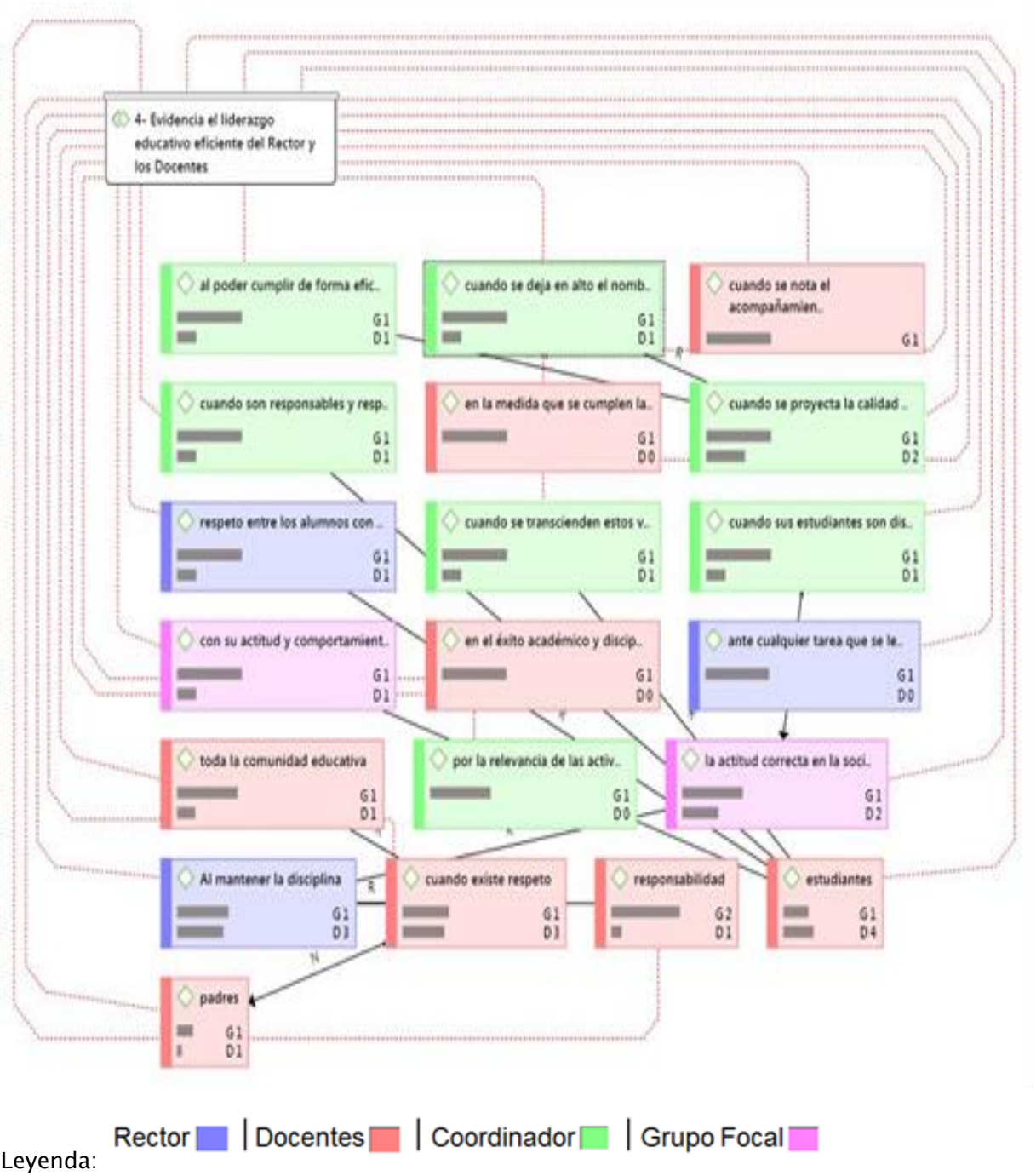
Leyenda:

Fuente: Informantes Clave.

En relación con lo anterior, es necesario que las personas líderes, establezcan un verdadero liderazgo educativo con el cual puedan establecer vínculos que consoliden la sinergia entre la Institución Educativa y el entorno comunitario que rodea la escuela.

Gráfico 2

Categoría: Evidencia del liderazgo educativo del Rector y los Docentes.



Leyenda:

Fuente: Informantes Clave.

De acuerdo a la información obtenida, se tiene que el liderazgo se evidenciaría "al poder cumplir de forma eficiente sus responsabilidades directivas, cuando se deja en alto el nombre de la institución educativa por la relevancia de las actividades realizadas", "cuando se nota el acompañamiento en todas las actividades que se organizan". En segundo lugar, en el caso de los docentes "cuando sus estudiantes son disciplinados dentro de aula y fuera de ella, cuando son responsables y respetuosos", al mantener la disciplina, responsabilidad y respeto entre los alumnos con los cuales comparte sus conocimientos en el aula, así como también con sus compañeros de trabajo, directivos".

En tal sentido, para lograr que este liderazgo educativo sea eficiente, se debe cumplir con algunas cualidades que deben caracterizar a los líderes, sean directivos o docentes de la institución, de tal forma que puedan encausar la participación del resto de los miembros de la institución y la comunidad en los esfuerzos por lograr alcanzar las metas y los propósitos institucionales.

Tal como se evidencia en la red de significados que se presenta en el grafico 3, no cabe duda que los informantes clave son del criterio que un liderazgo educativo que se desarrolle de forma eficiente pueda contribuir a mejorar el servicio y calidad de la educación en la Institución Educativa La Medalla Milagrosa.

Lo anterior, se corresponde con lo planteado por Murillo (2006), quien afirma:

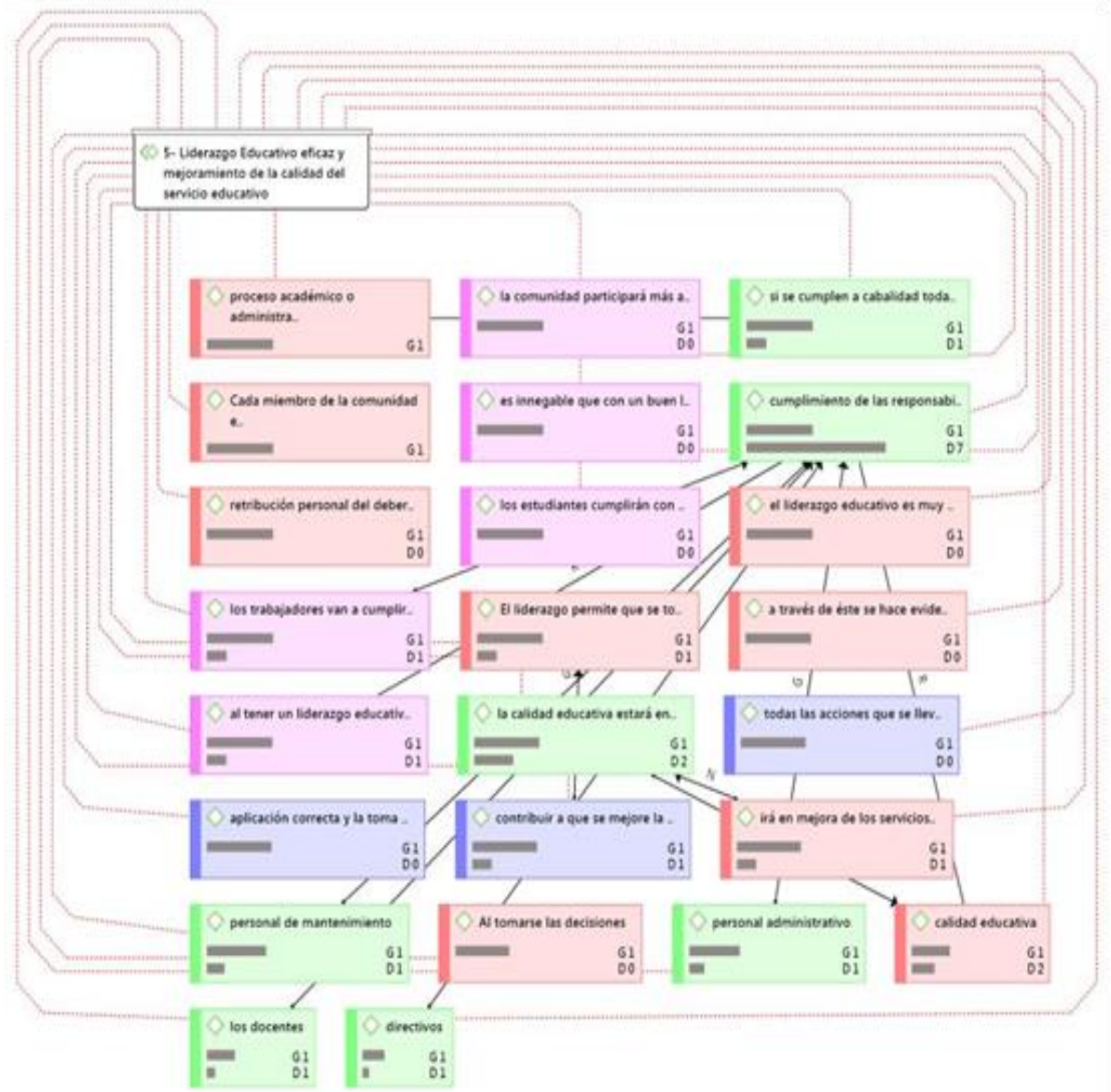
> Si se quiere cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, es necesario contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, pero que además posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, exhiban una buena actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad que les permita ponerse al frente del proceso de cambio.

En tal sentido, un verdadero liderazgo educativo en la institución en estudio, se debe caracterizar por ser democrático y participativo, en el cual, quien funja como Rector motive al resto de miembros de la institución y comunidad en general, a que se integren y coadyuven en la toma de decisiones, que fomente y acepte la participación e intervenciones, sugerencias, aportes que hacen todos los miembros de la organización. Ya que, para poder lograr el cumplimiento de sus

funciones se requiere el consenso y aporte de todos los trabajadores que hacen vida activa en la institución, de tal forma que todos puedan cumplir a cabalidad con sus funciones tareas que les sean asignadas para poder alcanzar las metas.

Gráfico 3

Categoría: Liderazgo Educativo eficaz y mejoramiento de la calidad del servicio educativo.



Leyenda: Rector | Docentes | Coordinador | Grupo Focal

Fuente: Informantes Clave.

Resultados

Los resultados evidencian una mayor presencia de modelos directivos basados fundamentalmente en la gestión en contraste con los que se basan en el liderazgo pedagógico, así como el evitar actuaciones referidas a la coordinación y participación de la comunidad educativa en el gobierno de las instituciones educativas. Los avances legales impulsan una progresiva profesionalización de los directores. Aparecen, además, relaciones entre el liderazgo, el género y la experiencia en el cargo.

Desde esta perspectiva, la presente discusión se pretender realizar una mirada de manera crítica a los resultados obtenidos en la investigación, donde se aprecia la necesidad de poner el énfasis en la necesidad que tienen las instituciones educativas en general y la I. E. "La Medalla Milagrosa" de Bucaramanga en particular, que en las mismas se ejerzan estilos de liderazgo que contribuyan al mejoramiento de las relaciones, desempeño y logros entre otros aspectos, tanto de los miembros de la comunidad educativa. De allí la necesidad que tanto los directivos y docentes, incorporen en su discurso y acción, un compromiso de tipo social, ético y político con la educación pública, a la que consideran de gran valor debido a la función niveladora y transformadora de las desigualdades presentes en la sociedad.

Conclusiones

El liderazgo distribuido se presenta como un concepto clave para comprender la influencia de personas que ocupan roles formales e informales dentro de las organizaciones como es el caso particular de las instituciones educativas, puesto que estas se ven involucradas diariamente en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, para poder enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional; de allí que el liderazgo y sus prácticas, constituyen dos aspectos que se convierten en fundamentales en las relaciones que se desarrollan en el ámbito escolar.

Es posible tener instituciones educativas de mayor calidad donde la equidad, el respeto, el reconocimiento al otro, la solidaridad, el trabajo en equipo, entre otros aspectos de suma trascendencia, sean los valores fundamentales que caractericen el liderazgo educativo, sólo si

los directivos y docentes están comprometidos en asumir el proceso de transformación que requiere la cultura de escuela, y ello implica vincular a todos los miembros de la comunidad en la gestión directiva de la institución.

La escuela o institución educativa debe vincularse de manera muy cercana con la comunidad a través del ejercicio del liderazgo que desde la misma se genere, promueva o practique, de allí el valor de los vínculos entre el liderazgo y la gestión escolar para el logro de una gestión socio comunitaria eficiente.

Atendiendo a la relevancia del concepto de liderazgo resiliente como competencia en el contexto de las instituciones educativas para la mejora de la calidad de vida; el profesional de la docencia y quienes la ejerzan deben poseer capacidades y habilidades en la planificación y abordaje de procesos del desarrollo personal, social, familiar, comunitario y organizacional que le permiten la atención de las personas en diferentes contextos (institucional, socio comunitario y familiar), así como aspectos psicosociales de su vida, con el propósito de que la persona reconozca las propias habilidades y fortalezas para florecer ante las dificultades.

La resiliencia constituye una competencia imprescindible en el trabajo del docente independientemente de que su rol sea directivo o de aula, ya que integra procesos cognitivos, afectivos y conductuales que hacen posible su desempeño en la prevención e intervención de procesos humanos, de aprendizaje y de relaciones interpersonales.

En resumen, el liderazgo educativo como centro de la acción de directivos y docentes de una institución educativa como la “Medalla Milagrosa”, debe estar mediado por dos estilos de liderazgos emergentes: el liderazgo compartido, más conocido en la actualidad como liderazgo distribuido; y, por otro lado, el liderazgo resiliente, el cual pone su énfasis en la propia persona por que pudiera ser considerado en principio como un liderazgo personal. La práctica de los mismos contribuye a mejorar el liderazgo educativo en la escuela.

Referencias

Arias, A.R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos.* Barcelona: Davinci.

Bass, B. M. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Deusto, Actas del III Congreso Internacional.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar, 47*(2), 253-275.

Bouvier P. (1999). *Abuso sexual y resiliencia.* Paris: Eres

Dubrin A. (2003). *Fundamentos de comportamiento organizacional.* 2ª Edición; México; Editorial Thompson.

French, W. &. Bell, C. H. (1996). *Desarrollo Organizacional.* México: Prentice Hall.

García, I (2011). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia* Año 16, No. 3, 2010, pp. 19 – 36. ISSN: 1315 – 8856.

Gastil, J. (1997). A definition and illustration of democratic leadership. En: Grint, K. (ed.). *Leadership: Classical, contemporary and critical approaches.* Oxford: Oxford University Press, 155-178.

Gento Palacios, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

Gimeno, J. (coord.) (1995). *La dirección de centros docentes: análisis de tareas.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gronn, P (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*, pp. 423-451.

Guibert, J. (2010). *Cooperativismo, empresa y universidad.* In memoriam de Dioniso Arazadi Tellería SJ. Bilbao: Universidad de Deusto.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development, 3*1(1), 7-17. Disponible en doi: 10.1108/02621711211190961

Hernández, M. M. (2005). *Opinión del docente sobre el liderazgo en niños de educación preescolar.* Universidad de Los Andes. Disponible en http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/3/TDE-2006-07-19T13:04:06Z-189/Publico/hernandezmailin.pdf

Hersey, P., y Blanchard, K. (1993). *La administración y el comportamiento humano.* México: Pearson.

Iranzo, P., Tierno, J. y Barrios, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de Centros inclusivos. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria, 26(2)*, 229-257.

Kotter, J. (1990). *El factor liderazgo.* Madrid: Ediciones Díaz Santos S.A.

Kreitner y Kinicki (1997). *Comportamiento de las Organizaciones.* Madrid: McGraw Hill.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. and Yashkina, A. (2006), Distributing leadership to make schools smarter. *Leadership and Policy,* 6(1), 37-67.

Luthar, S. (2003). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of chilhood Adversities. Cambridge University Press.

MEN (2008) Documento guía Evaluación de competencias docentes decreto 1278 de 2002. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-342767_recurso_19.pdf.

Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In Success ful school principalship in Tasmania (pp. 157-183). Launceston, Tasmania: Faculty of education: University of Tasmania.

Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: el liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,* 4, 11-24.

Murillo, F.J. (2013). La investigación sobre liderazgo educativo: Una mirada desde el presente proyectado al futuro. En revista *FUENTES Liderazgo en las instituciones educativas.* Volumen 14. Editorial Facultad de Educación Universidad de Sevilla.

Pearce, C. J. y Conger, C. (2003). *Shared leadership: reframing the how and whys of leadership.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Peralta, D. S. C., Ramírez, G. A. F. y Buitrago, Castaño, B. H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe,* (17),196-219. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21301709

Plan Nacional de Desarrollo. (2014). *La Educación en el Plan de Desarrollo 2014 – 2018 Colombia*. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-

268932_PLAN_DE_DESARROLLO_20142018.pdf.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership.* Volume 1: Policy and Practice. Disponible en. http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf.

Robbins, S. Y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional.* México: Pearson Educación.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. *Best Evidence Synthesis Iteration.* New Zeeland: Ministry of Education.

Sánchez, J.F. (2010). *Liderazgo: Teorías y aplicaciones.* Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional.* 5ª Edición; México; Editorial Thompson.

Spillane, J. (2006). *Liderazgo distribuido.* San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J (2010). Educational leadership & management: taking a distributed perspective. Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución / coord. Por María Asunción Manzanares Moya, Vol. 1, 2010 (Libro: *organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*), ISBN 978-84-7197-649-9, págs. 21-38

Stor, L. (2004). Leading with integrity. A qualitative research study. *Journal of Health Organization and Management, 18* (6): 415-434.

Trujillo, T. J. M., López, N. J. A. y Lorenzo, M M. E. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(3), 13-29. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/ articulo/3932577.pdf

Vroom, V. y Yago, A. (1998). Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation. En: Dansereau, F. y Yammarino, F. (eds.). *Leadership: the multiple-level approaches.* Stamford, CT: JAI Press, 145-160.

Wallace, M. (1989). Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools. *School Organization, 8* (I), 25-34.

Weinstein, J. (2009). *Liderazgo educativo: asignatura pendiente de la reforma chilena.* Estudios Sociales, 117, 123-147.

Villa, A., Escotet, M. A., y Goñi, J. J. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior.* ICE: Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero.

Yulk, G. (2008). *Liderazgo en las Organizaciones*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.

Zellman, M. (2015). *La voz de Houston.* Disponible en http://pyme.lavoztx.com/las-ventajas-del-estilo-de-liderazgo-transformacional-5683.htm.

Referencia para citar: Mosquera, H. E. (2020). Relaciones interpersonales en contextos educativos. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (2),* pp. 112-132. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/23/18

Relaciones interpersonales en contextos educativos[§§]

MSC. Edwin Mosquera Hernández***
Arauca/Colombia

Resumen

El presente artículo pretende exponer los resultados de un estudio realizado recientemente en la Institución Educativa "Filipinas", ubicada en la población Filipinas del municipio Tame, del departamento de Arauca – Colombia, sobre Clima Organizacional y Desempeño Laboral Bases para las Relaciones Interpersonales en Actores Educativos, donde se precisó la importancia de una comunicación fluida y respetuosa entre los diferentes agentes del hecho educativo donde se vinculan todos los miembros de la comunidad educativa quienes se constituyen en elemento clave en la generación de unas sanas relaciones interpersonales, destacando aspectos trascendentales como la comunicación verbal y no verbal, la escucha activa, la empatía, la asertividad y la autoestima. Se concluye tal como se desprende de la información analizada en la entrevista realizada al Rector y de los datos suministrados por los docentes, que el clima organizacional tiene una relación positiva y muy significativa con el desempeño laboral del personal docente y directivo que labora en la institución educativa "Filipinas"; todo en concordancia con el ambiente físico, el ambiente social, así como las actitudes y valores.

Palabras clave: Relaciones interpersonales, contexto educativo, competencias comunicativas, clima organizacional, desempeño laboral.

Recibido en marzo 03 de 2020
Aceptado en mayo 18 de 2020

[§§] El presente trabajo forma parte de los aspectos tratados en la Tesis Doctoral desarrollada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, cuyo título es *Clima Organizacional y Desempeño Laboral bases para las Relaciones Interpersonales en Actores Educativos.*

[***] Normalista Superior; Normal Superior María Inmaculada, Arauca - Colombia. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana; Instituto Superior de Educación Rural, Pamplona - Colombia. Tecnólogo en Administración Empresarial; SENA, Arauca - Colombia. Magister en Gerencia Educacional. IMPM-UPEL, Caracas – Venezuela. Doctor en Ciencias de la Educación, Unellez – Venezuela. E-mail edmoher@gmail.com

Interpersonal relations in educational contexts

Abstract

This article intends to expose the results of a study recently carried out in the Educational Institution "Philippines", located in the Philippines population of the Tame municipality, of the department of Arauca – Colombia, on Organizational Climate and Labor Performance Bases for Interpersonal Relations in Educational Actors, where the importance of a fluid and respectful communication between the different agents of the educational event where all the members of the educational community who are a key element in the generation of healthy interpersonal relationships are linked. Highlighting transcendental aspects such as verbal and nonverbal communication, active listening, empathy, assertiveness and self-esteem. It is concluded as can be seen from the information analyzed in the interview with the Rector and the data provided by the teachers, that the organizational climate has a positive and very significant relationship with the work performance of the teaching and management staff working in the institution educational "Philippines"; all in accordance with the physical environment, the social environment, as well as attitudes and values.

Key words: Interpersonal relationships, educational context, communication skills, organizational climate, work performance.

Relações interpessoais em contextos educativos

Sumário

Este artigo pretende apresentar os resultados de um estudo recente realizado na Instituição Educacional "Filipinas", localizada na população filipina do município de Tame, departamento de Arauca – Colômbia, sobre Clima Organizacional e Base de Desempenho no Trabalho para Relações Interpessoais em Actores Educativos, onde foi especificada a importância de uma comunicação fluida e respeitosa entre os diferentes agentes do facto educativo, onde todos os membros da comunidade educativa estão ligados e que se constituem num elemento chave na geração de relações interpessoais saudáveis, enfatizando aspectos transcendentais como a comunicação verbal e não verbal, a escuta activa, a empatia, a assertividade e a auto-estima. Da informação analisada na entrevista com o Reitor e dos dados fornecidos pelos professores conclui-se que o clima organizacional tem uma relação positiva e muito significativa com o desempenho profissional dos professores e do pessoal de gestão da instituição educativa "Filipinas"; tudo de acordo com o ambiente físico, o ambiente social, bem como com as atitudes e valores.

Descritores: Relações interpessoais, contexto educativo, capacidades de comunicação, clima organizacional, desempenho no trabalho.

Les relations interpersonnelles dans les contextes éducatifs

Résumé

Cet article vise à présenter les résultats d'une étude récente menée à l'Institution éducative "Philippines", située dans la population philippine de la municipalité de Tame, département d'Arauca – Colombie, sur le climat organisationnel et la performance au travail : base des relations interpersonnelles des acteurs de l'éducation, où l'importance d'une communication fluide et respectueuse entre les différents agents du fait éducatif a été spécifiée, où tous les membres de la communauté éducative sont liés et qui se constituent en un élément clé dans la génération de relations interpersonnelles saines, en mettant l'accent sur les aspects transcendants tels que la communication verbale et non verbale, l'écoute active, l'empathie, l'affirmation de soi et l'estime de soi. Il ressort des informations analysées lors de l'entretien avec le recteur et des données fournies par les enseignants que le climat organisationnel a une relation positive et très significative avec les performances professionnelles des enseignants et du personnel de gestion travaillant dans l'établissement d'enseignement "Philippines" ; le tout en accord avec l'environnement physique, l'environnement social, ainsi que les attitudes et les valeurs.

Mots clés: Relations interpersonnelles, contexte éducatif, compétences de communication, climat organisationnel, performance au travail.

Introducción

Es frecuente observar como en la psicología de la educación se han pasado por alto las circunstancias grupales en las que se producen los procesos de formación y los procesos de aprendizaje y la influencia que estas variables ejercen sobre las personas independientemente de la edad o del nivel de estudios que estos posean o en el que estén. En los últimos tiempos las organizaciones han tenido que adaptarse a cambios trascendentales como la globalización y los avances en la tecnología de la información que han originado innovaciones administrativas, pedagógicas, gerenciales las cuales según plantean Cummings y Worley (2007), ayudan a las organizaciones a sobrevivir y prosperar en el contexto en el que estas se desarrollan, tal como lo plantean.

El clima escolar está definido como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas. Desde la investigación educativa, se han venido

realizando investigaciones acerca de los procesos de interacción escolar, lo que implica que las personas se involucren en una esfera subjetiva, caracterizada por la búsqueda de elementos que le dan sentido a la realidad vivida en la cotidianidad de la escuela; lo que da sentido a la realización del presente artículo.

El motivo de realizar el presente artículo, responde al compromiso de divulgar parte de los resultados de una investigación desarrollada como Tesis Doctoral titulada: *Clima Organizacional y Desempeño Laboral bases para las Relaciones Interpersonales en Actores Educativos.* El mismo tiene con el propósito de plantear alternativas que conlleven al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre todos los actores que conforman la comunidad de la institución educativa Filipinas, y de esta forma contribuir al estudio del clima organizacional y el desempeño laboral en el contexto escolar.

Es importante mencionar que la realización de este artículo se justifica, por la importancia que para las instituciones educativas tiene, así como para los actores que la conforman; el que en ellas se desarrollen unas sanas relaciones interpersonales, que garanticen el sostenimiento de un ambiente cordial, de relaciones democráticas, que en cierta forma se traduzcan en garantía del rol que corresponde cumplir tanto a la escuela como a sus miembros.

Desarrollo

Las instituciones educativas requieren de agentes educativos que participen de manera activa en el proceso de lograr un adecuado clima organizacional. La sociedad demanda escuelas y docentes comprometidos con el desarrollo social, aptos para educar a los niños, niñas y jóvenes; guiándolos por el largo y complejo camino de su aprendizaje. En este orden de ideas, las organizaciones justifican su existencia en la medida en que sirven como medio para satisfacer las necesidades de la sociedad. Al respecto Jiménez (2005), considera que no se puede desvincular su funcionamiento de la calidad del capital humano que en ella presta sus servicios y el ambiente propicio para su ejecución, puesto que es bajo la responsabilidad de su personal donde descansan las reales posibilidades para alcanzar las metas y objetivos institucionales.

En las instituciones educativas es significativo que tanto el personal directivo como docente actúen conforme a los lineamientos emanados por las autoridades educativas y dentro un ambiente en el que las relaciones interpersonales fluyan en armonía. En este caso, es necesario que el rector de una institución educativa, desarrolle la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar sus estados de ánimo, así como influir en los docentes. De allí, la importancia de fomentar un clima laboral armónico, lo cual no significa que el gerente educativo se deje llevar por estados emocionales propios o ajenos, sino saberlos dirigir y equilibrar. En este sentido, las instituciones educativas son espacios en los que se producen interacciones entre sus miembros, quienes intentan dar una formación académica de calidad, mediante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el cual se generarán cambios significativos.

En la actualidad, a nivel mundial se han detectado debilidades en la gestión de las organizaciones educativas que según Casasús (2003), en informe emitido a la Unesco expresa las limitaciones para llevar a cabo una práctica de gestión alineada con el propósito educativo como fin último de las escuelas, aunado a ambientes operativos que limitan la productividad y equidad que resulta de un clima laboral poco apto para generar relaciones interpersonales que permitan proyectar una gestión exitosa a nivel tanto interno como externo, lo cual genera desmotivación en los docentes, lo que se traduce en escasa participación, poco compromiso y desinterés por su desarrollo profesional.

Por otra parte, en cada institución, se viven experiencias diferentes, existe un ambiente de trabajo o clima organizacional diferente, aunque con base al mismo currículo, es así como en Colombia, el clima de las instituciones educativas, es distinto debido a diversos factores, tales como, tipo de liderazgo ejercido por el directivo (Rector) o gerente, el nivel de formación académica del personal, en especial de los docentes, en algunos casos, deterioro de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos de interés.

En este sentido, para Jovell (2007: 185), el clima organizacional es “una manifestación del capital afectivo de la organización, también puede ser uno de los factores que genera adversidad en las organizaciones”. Lo que a su vez implica la existencia de un capital afectivo, es decir, el cúmulo de interacciones armónicas o no dentro de las instituciones educativas, lo

cual puede ser un factor determinante para el logro del éxito organizacional, pero, también es posible que ocurra un caos institucional, sobre todo si el gerente no genera un ambiente de trabajo idóneo.

1. Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales consisten en la relación recíproca entre dos o más personas e involucra entre otros aspectos los siguientes: la habilidad para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de la persona. De allí que las personas por la condición de seres humanos estamos llamados a vivir en sociedad y por dicha circunstancia, durante el ciclo vital se establece o construye un marco de relaciones interpersonales, a través de las cuales es posible compartir afectos, sentimientos, emociones, pensamientos, deseos, intereses, necesidades, ideas, entre otros, aspectos estos de suma importancia para el desarrollo de sanas relaciones fundadas en el autoconocimiento y el reconocimiento al otro.

Desde esta perspectiva, las relaciones interpersonales contribuyen al desarrollo de procesos de convivencia entre actores diversos, ello sustentado en la práctica de habilidades comunicativas a través de las cuales es posible fortalecer la capacidad de comunicación; mediadas por una carga valorativa y el respeto a las diferencias individuales, lo que identifica a cada persona como un ser único. Es importante reconocer que, en las referidas diferencias, reside la importante riqueza de las relaciones interpersonales, pues estas se dan mediadas por el intercambio de criterios, opiniones, posiciones adoptadas frente a ciertas situaciones, nuevas experiencias, sentimientos y emociones que constituyen el equilibrio emocional. Desde esta perspectiva, se construyen espacios de encuentro, de toma de decisiones, de reconocimiento mutuo, y de intercambio.

En este sentido, si se toma en consideración que la mayor parte de las personas comparten algunas ideas, necesidades e intereses comunes; entonces, las relaciones interpersonales se deben traducir en la búsqueda permanente de convivencia sana, positiva entre personas diferentes, ya sea por el género, la edad, la cultura, la religión, la raza o el sexo. De allí que, para mantener relaciones interpersonales efectivas, es necesario poner en práctica la empatía,

que es la habilidad para estar conscientes de reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Permite comprender el significado de la información que comparten dos o más personas, y con ello establecer un diálogo. De ello se deriva la importancia de aprender a interpretar todo tipo de información que se derive del proceso de comunicación verbal y no verbal (mirada, gesto, postura, tono de voz), que mantenemos con otras personas.

Desde esta óptica, las relaciones interpersonales se tornan imprescindibles para el buen funcionamiento de toda institución en general y de las instituciones educativas en particular. Es por ello que en la actualidad la habilidad de las personas para relacionarse es de vital importancia y fundamental en el ámbito educativo; para lo cual se requiere el establecimiento de sanas relaciones interpersonales a objeto que todos se conduzcan al logro de los objetivos institucionales. La optimización de recursos y del tiempo, solo serán posibles cuando existe entre los miembros de la institución educativa, la habilidad de establecer y mantener una interacción continua y favorable.

Es por ello que, el lugar de trabajo debe propiciar relaciones positivas entre las personas que allí laboran; para lo cual es indispensable que haya actitudes de afecto y amistad, y no solo laboral; tratando de evitar malos entendidos, y si los hay, hacer uso de la comunicación para resolver cualquier conflicto que surja.

Las relaciones interpersonales en los centros educativos según Echeita et al. (2004) son referentes valiosos para el análisis y el estudio de las situaciones de convivencia escolar para la inclusión de todo el alumnado y la comunidad educativa. En este punto, hay que señalar que determinan muchos aspectos de la interacción educativa pues suponen el punto de partida y de desarrollo de la comunicación entre los diferentes protagonistas de la vida escolar. De allí que tal como lo plantean Hernández y Kose (2012), el profesorado, el alumnado y las familias son los principales agentes del escenario escolar, y sus relaciones son claves para el establecimiento de un clima educativo donde la convivencia sea fructífera y enriquecedora. Es por ello que según Aguado (2003) y Jordán (1994), resulta imprescindible promover en las instituciones educativas un modelo de desarrollo de sensibilización cultural como modo más

adecuado para fomentar de manera crítica unas competencias interculturales dinámicas y en permanente cambio y adaptación social como contribución al logro de unas buenas relaciones interpersonales.

2. El clima organizacional en el ecosistema organizativo

El clima organizacional es en la actualidad un factor clave en el desarrollo organizacional, y su estudio en profundidad, diagnóstico y mejoramiento incide de manera directa en el denominado espíritu de la organización.

El clima organizacional nace de la idea de que el hombre vive en ambientes complejos y dinámicos, puesto que las organizaciones están compuestas de personas, grupos y colectividades que generan comportamientos diversos y que afectan ese ambiente. Para Méndez (2006), el origen del clima organizacional está en la sociología; en donde el concepto de organización dentro de la teoría de las relaciones humanas enfatiza la importancia del hombre en su función del trabajo y por su participación en un sistema social. El autor define el clima organizacional como el resultado de la forma como las personas establece procesos de interacción social y donde dichos procesos están influenciados por un sistema de valores, actitudes y creencias, así como también de su ambiente interno.

El clima organizacional puede ser estudiado desde tres enfoques fundamentales, que han dado cuerpo al análisis e interpretación de lo que sucede en el ambiente de trabajo, dependiendo desde donde visualicen dichos procesos en el contexto del ecosistema organizacional, estos enfoques son:

El enfoque *objetivo o estructural* de Forehand y Gilmer (1964), que plantea el clima como el conjunto de características permanentes que describen una organización, la distinguen de otra, e influyen en el comportamiento de las personas que la forman. Como parte de su teoría toman en cuenta cinco variables estructurales: el tamaño, la estructura organizacional, la complejidad de los sistemas, la pauta de liderazgo y las direcciones de metas. Es importante destacar que Dessler (1993), basa su definición en este enfoque cuando plantea que la importancia del concepto de clima está en la función que cumple como vínculo entre aspectos objetivos de la organización y el comportamiento subjetivo de los trabajadores.

El segundo es el *enfoque subjetivo* propuesto por Halpin y Crofts (1962), en el que plantea el clima organizacional como la "opinión" que el empleado se forma de la organización. Mencionan como elemento importante del clima el espirit cuyo significado es la percepción que el empleado tiene de sus necesidades sociales, si se satisfacen y si gozan del sentimiento de la labor cumplida. Otro factor importante tomado en cuenta, en este enfoque es la consideración, hasta qué punto el empleado juzga que el comportamiento de su superior es sustentado o emocionalmente distante. Además, los autores incorporan otros aspectos como son los factores del clima relacionados con la producción.

El tercer enfoque es el denominado de *síntesis,* se le considera el más nuevo o reciente y se describe el término desde el punto de vista objetivo o estructural y subjetivo, y, tiene como sus máximos representantes a Litwin y Stringer (1968), para quienes el clima organizacional comprende los efectos subjetivos, percibidos del sistema formal, el estilo informal de los administradores y de otros factores ambientales importantes sobre las actitudes, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización.

El clima organizacional y la motivación son dos importantes indicadores del funcionamiento psicológico del talento humano en las organizaciones; ya que los mismos están ligados al desempeño y satisfacción laboral. El clima organizacional se ve influenciado por aspectos anímicos, laborales, sociales, de educación y económicos que intervienen en la vida de cada una de las personas que forman parte de las instituciones educativas. Este se traduce en el ambiente interno de una institución, generado por las emociones (actitudes, normas, sentimientos, valores, entre otros aspectos) relacionados con las personas que laboran en esas organizaciones, es la expresión personal que los directivos y docentes se forman de la institución a la cual pertenecen; en tanto que la motivación es la fuerza o impulso interior que motiva a las personas para realizar con entusiasmo sus actividades. En este sentido, la motivación se relaciona con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de una organización, en este caso particular, una institución educativa. Los docentes motivados, muestran entusiasmo al desarrollar el trabajo que se deriva de sus responsabilidades.

El clima organizacional que se genera en toda organización influye en el buen funcionamiento de la misma; al respecto Fernández (2005: 25), considera que "trabajar en un ambiente laboral óptimo es sumamente importante para los empleados, ya que un entorno saludable incide directamente en el desempeño que estos tengan y su bienestar emocional". En el ámbito educativo, el clima organizacional comprende la percepción tanto individual como colectiva que tienen los directivos y los docentes respecto a la forma en que interactúan; que son el resultado de las vivencias del trabajo que ejercen diariamente y que inciden en su desempeño laboral.

De los anteriores enfoques se desprenden las diferentes definiciones de clima desde las cuales se han realizado aportes significativos para su comprensión en el contexto organizacional, con particular énfasis en las instituciones educativas como es el caso que nos ocupa. Desde esta visión, cobra importancia lo que expresa Méndez (2006), quien afirma que la primera aproximación al concepto de Clima Organizacional se dio en el campo de la psicología, a través de los aportes de Kurt Lewin, quien consideró que el comportamiento de una persona es el resultado o función de la interacción entre esta y el entorno que la rodea. A dicha conjunción entre persona y ambiente la llamó *campo o medio psicológico*.

A partir de allí, el clima, ha sido abordado tanto de forma implícita como explícita por muchos autores desde varias perspectivas como factor que determina la calidad de las relaciones humanas en un entorno cotidiano, como lo es el trabajo. A este respecto, Rousseau (1988), (citado en Méndez, 2006: 32), por ejemplo, consideraba: "al clima como las percepciones que los individuos desarrollan de la convivencia con otros individuos en el ambiente laboral". En este sentido, el clima organizacional es un tamiz, no mide la realidad tal cual es, sino que cómo ella es percibida".

Por su parte, Katz y Kahn (1966), (citados en Méndez, 2006: 32) consideran "el clima organizacional como un sistema de valores de las personas en una organización". Una concepción moralista para muchos, pero que apunta a la concepción ética de una entidad y a registrar cómo las buenas prácticas que propenden por un ambiente sano, cálido y armónico, redundan en una mayor productividad y en una imagen positiva de las instituciones. En este mismo orden

Chiavenato (2009: 28), ahonda aún más en la estructura corporativa de la empresa como responsable del buen ambiente laboral y afirma que:

> En el ambiente de trabajo es donde la organización crea su nicho de operaciones y establece su dominio. El dominio define las relaciones de poder y de dependencia con respecto a los factores ambientales que acabamos de describir. Por lo tanto, el ambiente de trabajo ofrece recursos, medios y oportunidades. Sin embargo, también impone a las organizaciones demandas, condiciones, coacciones, restricciones, desafíos, contingencias y amenazas.

Es oportuno destacar el énfasis que el autor pone en un punto fundamental: los efectos del clima de trabajo en el comportamiento de las personas. Los seres humanos son variables en sus metas y percepciones, y la empresa u organización debe estar atenta a estos factores, pues en un mismo individuo, con el tiempo, cambian las necesidades, los valores sociales y las capacidades. Méndez (2006: 32) por su parte, confirma lo que de manera empírica muchos ya habían detectado, sobre todo en oficinas de relaciones humanas y en experimentos académicos, y es el hecho de que el contexto psicológico es "determinado por las percepciones de los individuos de la organización y además que la forma de actuar y de ser del individuo son determinantes del clima organizacional".

Otro aporte conceptual considerado de importancia es el realizado por Quiroga (2007: 15), para quien "el clima organizacional se conoce como el ambiente en que los miembros de una organización viven día a día sus relaciones laborales y que incide en su comportamiento y productividad". Cuando hay claridad sobre la dimensión de lo que significa hablar de vivencias del día a día (es decir de lo cotidiano), se comprende el impacto e influencia que un clima laboral determinado tiene sobre la vida de las personas, no sólo sobre su trabajo.

En consonancia con lo anterior, Fernández (2005) asegura que el trabajo afecta el comportamiento y las actitudes de las personas, así como las relaciones sociales y las características de la personalidad influyen en el medio ambiente interno de trabajo. La vida organizacional está inmersa dentro un universo de percepciones, personalidades, actitudes y acciones ejercidas por los miembros de una entidad y es responsabilidad de los dirigentes conocer al máximo sobre sus empleados y sus modos de relacionarse, para que las políticas implementadas sean lo más exitosas posibles.

3. Satisfacción laboral

El constructo satisfacción laboral ha venido cobrando mucha importancia y se ha constituido en materia de investigación, a partir de la Teoría de Maslow conocida como "la teoría de las necesidades humanas", siendo de vital interés el estudio de las características del lugar de trabajo que pueden incrementar, no sólo dicha satisfacción sino, en general, el bienestar psicológico de los trabajadores. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que a medida que las personas consiguen alcanzar en la organización determinadas metas de carácter básico tales como: estabilidad profesional, garantías económicas, suficiencia de recursos para desarrollar su trabajo, entre otras, al mismo tiempo aumentan las necesidades de éxito, de realización personal y de relación con los demás.

La satisfacción en el trabajo, se traduce en la actitud que asume todo trabajador respecto a su propio trabajo, está relacionada al clima organizacional que se vivencia en la institución. Como seres humanos, buscamos por naturaleza estar satisfechos y sentirnos realizados. El trabajo ofrece la oportunidad de obtener esta satisfacción porque nos permite desarrollar las cualidades que caracterizan nuestra naturaleza. El trabajo induce el crecimiento de la personalidad, al propiciar el cultivo de las habilidades que poseemos y utilizar al máximo nuestro potencial; además, es un medio para fomentar relaciones interpersonales con los compañeros de labores.

Es por ello que se considera que el desempeño laboral está ligado a la satisfacción del trabajador, este orden de ideas, Davis y Newstron (1993: 204), plantea que la satisfacción del trabajador "es el conjunto de sentimientos favorables o desfavorables con los que el empleado percibe su trabajo, que se manifiestan en determinadas actitudes laborales. La satisfacción laboral es el grado de conformidad de la persona respecto al entorno de trabajo. La satisfacción laboral incluye la consideración de la remuneración, el tipo de trabajo, las relaciones humanas, la seguridad, entre otros.

Si cada uno en su puesto de trabajo, propone y sugiere ideas y acciones para mejorar, el entorno laboral mejorará, cosa que no ocurrirá con la crítica conformista. Para obtener satisfacción laboral, es necesario que todas las personas que laboran en la institución muestren entusiasmo e interés

por realizar de la mejor manera posible sus labores, así como también demuestren amabilidad y simpatía hacia sus compañeros de labores, tratarlos como desea que los demás lo (a) traten.

El desempeño laboral tal como lo plantea Palaci (2005: 155), es el valor que se espera aportar a la organización de los diferentes episodios conductuales que un individuo lleva acabo en un período de tiempo". Estas conductas, de un mismo o varios individuos en diferentes momentos temporales a la vez, contribuirán a la eficiencia organizacional. El desempeño laboral según Robbins (2004), complementa al determinar, como uno de los principios fundamentales de la psicología del desempeño, es la fijación de metas, la cual activa el comportamiento y mejora el desempeño, porque ayuda a la persona a enfocar sus esfuerzos sobre metas difíciles, que cuando las metas son fáciles. Chiavenato (2004: 359), por su parte plantea que: "El desempeño es el comportamiento del evaluado en la búsqueda de los objetivos fijados. Constituye la estrategia individual para lograr los objetivos deseados".

De acuerdo a los planteamientos de Coleman y Borman (2000), el desempeño laboral es entendido Como el esfuerzo individual dirigido por las capacidades y habilidades de las personas y las percepciones que éstas tengan del papel que deben realizar en las organizaciones. En este sentido Dolan et al. (2007: 229) señaló sobre el desempeño laboral expresa que:

> (…) la evaluación del rendimiento es un procedimiento estructural y sistemático que sirve para evaluar, medir e influir sobre los atributos, comportamientos y resultados relacionados con el trabajo, su finalidad es descubrir en qué medida es productivo el empleado, y si podrá mejorar su rendimiento a futuro.

Se puede decir que dentro de lo planteado por el autor el desempeño se evidencia en la productividad del trabajador, punto fundamental que encierra claramente que un trabajador se mide por el grado de rendimiento eficiente en el cargo. En este mismo contexto, Chiavenato (2009: 246), define el desempeño laboral afirmando que:

> El desempeño de la persona en el cargo es excesivamente situacional, variando de una persona a otra, y de situación en situación, pues depende de innumerables factores condicionantes que bastante influyen. Cada persona evalúa la relación entre costo beneficio para saber si vale la pena hacer un esfuerzo. A su vez el esfuerzo individual depende de las habilidades y capacidades y de su percepción del papel que debe desempeñar.

Al analizar las dos definiciones anteriores, se encuentran claras coincidencias que hay entre ambos conceptos, puesto que uno de los puntos que plantea Chiavenato es que de una persona a otro difiere grandemente en desempeño, puesto que va a determinarse por las diferentes situaciones, por lo que, su desempeño dependerá de sus propias capacidades y habilidades como de su eficiencia en el cargo. Por lo anterior se afirma que uno de las condicionantes para un buen desempeño va íntimamente relacionado con la eficiencia (habilidades y capacidades) en el cargo y la productividad (costo/ beneficio).

4. La Motivación en las instituciones educativas

En los actuales tiempos cobra interés reconocer la importancia de los profesores (docentes, educadores), así como el rol fundamental en la educación que desempeñan en los procesos formativos Sin embargo, para ser un buen docente, no basta con poseer determinados conocimientos y divulgarlos, sino que un buen profesional de la educación ha de saber aplicarlos; pero además, debe integrar a su práctica pedagógica, elementos de una serie de características personales tales como: comunicación interpersonal, asertividad, técnicas de habilidades sociales, autoestima, autoconciencia, entre otros; así mismo, como plantea Román (2008), de habilidades docentes traducidas en: métodos o estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de su trabajo.

En líneas generales, se considera que los docentes que poseen cualidades humanas apropiadas para la enseñanza pueden lograr que sus alumnos estén más motivados. Desde esta perspectiva, de acuerdo con lo planteado por Carrasco y Baignol (2004), algunas de las habilidades y/o competencias del profesor que facilitan la motivación del alumno son las siguientes:

1. La atmósfera interpersonal de comunicación en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción.
2. Conviene utilizar, cuando sea necesario, la represión en privado, la conversación particular amistosa y los factores positivos que animen al alumno. Son más eficaces unas palabras de ánimo, la confianza en las posibilidades de rectificación y el

reconocimiento de los aspectos positivos en la conducta y en el trabajo del alumno que los castigos.

3. El profesor a de mostrar interés por cada alumno; por sus éxitos, dificultades, planes, etc., y hacer que él lo note.
4. El elogio es útil si surge de un modo espontáneo y se dirige a un trabajo o esfuerzo concreto.
5. Por otra parte, los alumnos declaran sentirse más motivados por el profesor que prepara cuidadosamente sus clases, sabe organizar el trabajo, exige de forma razonable un rendimiento proporcionado, revisa las tareas y corrige a tiempo los exámenes, entre otras actividades.

La motivación está relacionada con autoeficacia y necesidad del logro; según Solf (2006), la autoeficacia está conformada por las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas para resolver situaciones futuras, las cuales se van incrementando por las experiencias vividas, éxitos y fracasos, la persuasión social y las creencias de eficacia, para lograr alcanzar una meta fijada. Lo importante de acuerdo con Arrieta y Navarro (2008), es motivar a las personas para mantener y reforzar la dirección, persistencia e intensidad de los esfuerzos realizados; lo que permitió llevar a cabo un estudio cuyo resultado muestra que la motivación no se comporta de forma lineal, sino que está en constante cambio, es decir, que no espera algún estímulo para activar determinado comportamiento.

5. La Comunicación

La comunicación se constituye en un hecho existencial de ricos y variados matices los que se pueden contemplar desde distintas perspectivas o puntos de vista. En este sentido, puede ser entendida como medio o vía ofrecer y compartir conocimientos con quiénes interactuamos, se comparte significado epistemológico, bien de manera directa, a través de medios de opinión pública o mediante "bancos o bases de datos".

La comunicación se desarrolla mediante el apoyo de diversas ciencias, las cuales le han dado bases y fundamentos para su desarrollo: es por ello que, en su dimensión neurofisiológica, cobra importancia como mensaje transmitido a través de los circuitos

nerviosos, colmados de códigos y estimulados en su momento. Así mismo, como realidad biológica que ha servido de orientación a instrumentos y máquinas cibernéticas. La Psicolingüística o teoría del lenguaje, contempla la comunicación como medio lingüístico, y, la Antropología considera la comunicación como instrumento de participación conjunta entre dos o más personas con el propósito de acción común de apertura hacia los demás, y valiosa en contenidos acrecentadores de la personalidad.

La comunicación constituye un proceso terapéutico catártico o purificador, cuando alivia y conforta al enfermo en el encuentro médico-paciente, o mediante consejo ofrecido entre personas. Por otra parte, la comunicación es de suma importancia y encierra gran Interés por su significado y valor pedagógico, ya que la relación interpersonal educador-educando/s, estimula la acción perfectiva de los mismos en trayectoria vital para el logro de cotas de calidad humana.

La comunicación de acuerdo con Dalton et al. (2007: 86), es un proceso que permite al hombre intercambiar el mensaje, a través de un sistema de signos, símbolos o comportamientos comunes, mediante la comunicación verbal y no verbal. En el proceso de interacción dentro de una institución, un profesor, un trabajador envía mensajes a sus colegas o al director o de manera viceversa (en el caso de las organizaciones educativas). El mensaje se envía de diferentes maneras, mediante el uso de la palabra oral o escrita (verbal); o a través de gestos, movimientos, expresión facial, etcétera (no verbal), según el propósito comunicativo que son interpretados por el interlocutor.

Resultados

En la investigación se pudo recoger que en una organización existan condiciones favorables para que los trabajadores se desempeñen en forma eficiente; asimismo, Dalton et al. (2007), es del criterio que entre los trabajadores deben existir buenas relaciones interpersonales que contribuyan a su eficiencia y adaptación a los cambios pues así se garantizará el logro de los objetivos institucionales.

Todo ello está en consonancias con aspectos como el estrés el cual debe ser superado mediante la generación del ambiente laboral adecuado, que a su vez proporcione un adecuado y sano ambiente de aprendizaje, donde la comunicación se constituya en el elemento mediador para el logro de unas sanas relaciones interpersonales. Del mismo modo, el trabajo en equipo y la toma de decisiones constituyen elementos de trascendencia para que el ambiente laboral y el desempeño de los docentes configuren la plataforma necesaria y requerida para relacionarse de manera más efectiva y afectiva con sus colegas, pares y directivos.

Los resultados se relacionan con las comprobaciones realizadas por Garza (2010), quién consideró que el clima organizacional es de gran importancia en las organizaciones, que buscan el mejoramiento continúo del ambiente en la institución. Es evidente que el ambiente de trabajo es condición favorable u obstáculo para el buen desempeño de los docentes de la institución educativa "Filipinas". En este sentido, las relaciones interpersonales están referidas al trato recíproco de unos trabajadores con otros.

Es necesario desarrollar y conservar un ambiente satisfactorio de trabajo que comprometa al talento (Gadow, 2010) de todo el personal. Pero la existencia de un adecuado clima organizacional no solo beneficia a los directivos y docentes, sino también a los estudiantes, las familias y a todos los miembros de la comunidad educativa.

Como se dijo anteriormente, la comunicación es importante en este proceso, sin embargo, los resultados indican que se deben mejorar las habilidades comunicativas, considerando que estas son fundamentales para que directivos y docentes mantengan adecuadas relaciones interpersonales. Se puede colegir que un buen clima organizacional está estrechamente relacionado con las habilidades comunicativas de los trabajadores. Por esta razón dentro de las instituciones educativas se debe fomentar el manejo de estrategias y habilidades comunicativas, con el propósito de fortalecer el clima organizacional, buscando la armonía, pero sobre todo sentar las bases para el desarrollo de unas sólidas relaciones interpersonales.

Se constató que el clima organizacional se relaciona con la reciprocidad según lo planteado por Segredo (2010), es decir, los trabajadores que perciben un clima organizacional satisfactorio, tendrán un comportamiento de reciprocidad absoluta para con la institución;

participan en todas las actividades institucionales, cumplen sus funciones a cabalidad; asumen el reto de alcanzar los objetivos y metas institucionales. Es importante tomar en cuenta mecanismos para que el personal docente se sienta identificado con los valores, objetivos y metas de la institución educativa.

Del mismo modo se pudo constatar que el clima organizacional influye en la gestión institucional; vale decir que también la persona del líder se verá afectada por el buen o pésimo clima organizacional. Conviene por tanto preparar a los directivos y docentes quienes ejercen el liderazgo en la institución educativa para que gestionen por encima de todo un adecuado clima que beneficie a toda la comunidad educativa. De allí que para Baguer (2009), la personalidad del líder influye en el clima y la política organizacionales; quienes lo acompañan encuentran en él a la persona que los guiará hacia su realización profesional. Como piensa Méndez (2010), el impacto de la personalidad del líder repercute en el comportamiento organizacional e impulsa a otros para alcanzar las metas y objetivos de la institución.

A manera de conclusión

Se concluye tal como se desprende de la información analizada en la entrevista realizada al Rector y de los datos suministrados por los docentes, que el clima organizacional tiene una relación positiva y muy significativa con el desempeño laboral del personal docente y directivo que labora en la institución educativa “Filipinas”; todo en concordancia con el ambiente físico, el ambiente social, así como las actitudes y valores. La creación de un ambiente laboral favorable no es suficiente para el buen funcionamiento de una organización, también es importante mejorar el nivel de comunicación entre los trabajadores.

Es importante reconocer que las políticas educativas que hacen referencia al problema identificado en la institución educativa, marcan las condiciones ideales que deben existir en los centros escolares para el logro de sus propósitos; pero que, en la realidad investigada, tales condiciones no se encontraron presentes siendo una de estas la existencia de un adecuado clima escolar. Vale reconocer que un clima escolar sano se traduce en un buen

ambiente de trabajo lo que a su vez constituye una de las Características de las escuelas efectivas.

Desde esta perspectiva, el docente adquiere una gran relevancia, toda vez que se constituye en el principal promotor e impulsor de las acciones que es necesario acometer para el logro de los objetivos educativos entre los que destaca, la generación de climas adecuados para el aprendizaje como consecuencia que el docente cuenta con o debe contar con las habilidades necesarias para la generación de una sana u adecuadas relaciones interpersonales con sus colegas y el resto de los miembros de comunidad escolar, con fundamento en valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto y el reconocimiento al otro.

Por otra parte, los docentes asignan un significado y valor preponderante a las relaciones interpersonales, para que la institución educativa cumpla con los objetivos que le han sido asignados. Sin embargo, Esto no es exactamente lo que ocurre en las instituciones educativas, en las cuales los docentes muchas veces no cuentan con las herramientas y las habilidades necesarias para la generación de un adecuado clima laboral y escolar que les permita entablar relaciones interpersonales sanas y en muchos casos no tienen conciencia plena de las implicaciones que estas tienen en su desempeño, ya sean positivas o negativas.

Referencias

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Arrieta-Salas, C. Navarro-Cid, J. (2008). Motivación en el trabajo: viejas teorías, nuevos horizontes. *Actualidades en Psicología, 22*(109),67-89. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1332/133213120004

Baguer, A. Á. (2009). *Dirección de personas.* España: Ediciones Díaz de Santos.

Carrasco, J. B. y Baignol, B. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.* Madrid: Rialp, S.A.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad, LOM.* Santiago, Chile. Disponible en https://www.academia.edu/3738861/Estandares_en_la_Educacion_Juan_Casasus _Unesco

Chiavenato, I. (2009). *Introducción a la Teoría General de la Administración.* (séptima ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Coleman, V. I. y Borman, W. C. (2000). Investigating the underlying structure of the Citizenship Performance domain. *Human Resource Management Review,* 10, 25-44

Cummning, T. G. y Worley, Ch. G. (2007). Desarrollo organizacional y cambio. Cengage Learning Latin America.

Dalton, M., Hoyle, D. y Watts, M. (2007). *Relaciones humanas (3a ed.).* México: Thomson.

Davis, K y Newstron, J. W. (1993). *Organizational behavior, human behavior at work*. Londres. McGraw- Hill.

Dessler, G. (1993). *Organización y Administración.* Prentice Hall Interamericana, México.

Dolan, S., Valle R., Jackson, S. y Schuler, R (2007). *La Gestión de los Recursos Humanos.* España: McGraw-Hill / Interamericana Editores de España, S.A.U.

Echeita, G. (coordinador), Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, M. Miquel, E., Parrilla, M. A., Rodríguez, P., Sandoval, M. y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 331, 50-53. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped_a2003m1n331p50.pdf

Fernández, C. (2005). *La comunicación en las organizaciones.* México, Trillas.

Forehand G.A., Gilmer B. (1964). Environmental Variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*.

Gadow, F. (2010). *La gestión del talento en tiempos de cambio.* Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.

Garza, D. (2010). *El clima organizacional en la dirección general de ejecución de sanciones de la secretaría de seguridad pública.* Tesis de maestría inédita, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tamaulipas-México). Disponible en http://www.fcav.uat.edu.mx/siap/data/TMDE021.pdf.

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools.* Washington: University Press.

Hernández, F. y Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society, 44*(4), 512-530. Disponible en https://journals.sagepub.com/doi/abs/ 10.1177/0013124510393336

Jiménez, C. (2005). *Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de los docentes de una universidad privada.* Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, D.C.

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jovell, A. (2007). *Liderazgo afectivo.* España. Alienta Editorial.

Litwin, G. & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate.* Boston: Harvard Business School Press.

Méndez, C. (2006). Clima organizacional en Colombia. El IMCOC: Un método de análisis para su intervención. *Colección de lecciones de administración.* Bogotá: Universidad del Rosario.

Palaci, F. (2005). *Psicología de la Organización.* Pearson Prentice Hall. Madrid, España.

Quiroga, P. D. (2007). Comunicación, clima y cultura organizacional para la gestión del conocimiento. Pymes metalmecánicas de Cali. *Univ. Empresa, 6*(13), 9-36. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5096761.pdf

Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional.* 7ma. Edición. Prentice Hall. México.

Román, J.M. (2008). *Psicología de la instrucción.* Valladolid. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología.

Segredo, A. (2010). *Clima organizacional en la gestión del coordinador docente de estado en la misión médica cubana.* República Bolivariana de Venezuela. (Tesis de maestría inédita, Escuela Nacional de Salud Pública, Venezuela). Disponible en http://files.sld.cu/reveducmedica/files/2011/05/30-tesis-alina-segredo.pdf.

Solf, Z. A. (2006). Motivación Intrínseca Laboral y su relación con las variables de personalidad Orientación a la Meta y Tesón. *Persona,* núm. 9, 111-126. https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814005.pdf

Referencia para citar: Gutiérrez, J. R. (2020). Valores y cultura de paz en el contexto educativo colombiano. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (2),* pp. 133-158. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/24

Valores y cultura de paz en el contexto educativo colombiano

Dra. Jenny Rocío Gutiérrez†††
Bucaramanga/Colombia

Resumen

En el presente artículo se analiza el preponderante rol que tienen los valores para la consolidación de una cultura de paz en el contexto educativo colombiano, así como los efectos que ello tiene en los sujetos implicados en el acontecimiento educativo. Para ello fue menester la realización de la revisión de algunas teorías pedagógicas entre las que destacan las referidas a la pedagogía social, la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad. Del mismo modo, fueron considerados los aportes de las teorías axiológicas que sustentan a los valores, en este sentido, el énfasis se puso en el subjetivismo axiológico y el objetivismo axiológico, todo ello como marco para la interpretación de la cultura de paz en el ámbito educativo.

Palabras clave: Valores, cultura de paz, contexto educativo.

Recibido en marzo 06 de 2020
Aceptado en mayo 20 de 2020

††† Normalista Superior. Licenciada en Educación, mención Tecnología Informática. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de Educación Básica primaria en las instituciones educativas "De Santander"; "Nuestra Señora del Pilar" y "Francisco de Paula Santander". Docente de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander". E-mail: jenny-r-gutierrez@hotmail.com

Values and culture of peace in the Colombian educational context

Abstract

This article analyzes the preponderant role that values have for the consolidation of a culture of peace in the Colombian educational context, as well as the effects that this has on the subjects involved in the educational event. For this, it was necessary to carry out a review of some pedagogical theories, among which those referring to social pedagogy, critical pedagogy and the pedagogy of alterity stand out; In the same way, the contributions of the axiological theories that support the values were considered, in this sense, the emphasis was placed on axiological subjectivism and axiological objectivism, all as a framework for the interpretation of the culture of peace in the field educational.

Key words: Values, culture of peace, educational context.

Valores e cultura de paz no contexto educativo colombiano

Sumário

Este artigo analisa o papel preponderante que os valores desempenham na consolidação de uma cultura de paz no contexto educativo colombiano, bem como os efeitos que isso tem sobre os temas envolvidos no evento educativo. Para tal, foi necessário rever algumas teorias pedagógicas, entre as quais se destacam as referentes à pedagogia social, à pedagogia crítica e à pedagogia da alteridade. Do mesmo modo, foram consideradas as contribuições das teorias axiológicas que sustentam valores, neste sentido, foi dada ênfase ao subjectivismo axiológico e ao objectivismo axiológico, tudo isto como um quadro para a interpretação da cultura de paz no campo educacional.

Descritores: Valores, cultura de paz, contexto educativo.

Valeurs et culture de la paix dans le contexte éducatif colombien

Résumé

Cet article analyse le rôle prépondérant que jouent les valeurs dans la consolidation d'une culture de la paix dans le contexte éducatif colombien, ainsi que les effets que cela a sur les sujets impliqués dans l'événement éducatif. Pour cela, il a été nécessaire de revoir certaines théories pédagogiques, parmi lesquelles se distinguent celles qui se réfèrent à la pédagogie sociale, à la pédagogie critique et à la pédagogie de l'altérité. De même, les apports des théories axiologiques qui soutiennent les valeurs ont été considérés, en ce sens, l'accent a été mis sur le subjectivisme axiologique et l'objectivisme axiologique, le tout comme cadre d'interprétation de la culture de la paix dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: Valeurs, culture de la paix, contexte éducatif.

Values and culture of peace in the Colombian educational context

Abstract

This article analyzes the preponderant role that values have for the consolidation of a culture of peace in the Colombian educational context, as well as the effects that this has on the subjects involved in the educational event. For this, it was necessary to carry out a review of some pedagogical theories, among which those referring to social pedagogy, critical pedagogy and the pedagogy of alterity stand out; In the same way, the contributions of the axiological theories that support the values were considered, in this sense, the emphasis was placed on axiological subjectivism and axiological objectivism, all as a framework for the interpretation of the culture of peace in the field educational.

Key words: Values, culture of peace, educational context.

Valores e cultura de paz no contexto educativo colombiano

Sumário

Este artigo analisa o papel preponderante que os valores desempenham na consolidação de uma cultura de paz no contexto educativo colombiano, bem como os efeitos que isso tem sobre os temas envolvidos no evento educativo. Para tal, foi necessário rever algumas teorias pedagógicas, entre as quais se destacam as referentes à pedagogia social, à pedagogia crítica e à pedagogia da alteridade. Do mesmo modo, foram consideradas as contribuições das teorias axiológicas que sustentam valores, neste sentido, foi dada ênfase ao subjectivismo axiológico e ao objectivismo axiológico, tudo isto como um quadro para a interpretação da cultura de paz no campo educacional.

Descritores: Valores, cultura de paz, contexto educativo.

Valeurs et culture de la paix dans le contexte éducatif colombien

Résumé

Cet article analyse le rôle prépondérant que jouent les valeurs dans la consolidation d'une culture de la paix dans le contexte éducatif colombien, ainsi que les effets que cela a sur les sujets impliqués dans l'événement éducatif. Pour cela, il a été nécessaire de revoir certaines théories pédagogiques, parmi lesquelles se distinguent celles qui se réfèrent à la pédagogie sociale, à la pédagogie critique et à la pédagogie de l'altérité. De même, les apports des théories axiologiques qui soutiennent les valeurs ont été considérés, en ce sens, l'accent a été mis sur le subjectivisme axiologique et l'objectivisme axiologique, le tout comme cadre d'interprétation de la culture de la paix dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: Valeurs, culture de la paix, contexte éducatif.

Introducción

La sociedad le ha asignado a la educación la tarea de guiarla e iniciarla en un proceso formador; donde se cultive la personalidad de cada individuo, para posteriormente recoger los frutos, traducidos en la construcción de ciudadanía. La educación primaria es una experiencia de vida y es también la base del proceso formativo que deben desarrollar las nuevas generaciones. Es por ello, que educar a una persona supone tener como principal preocupación el desarrollo de su conciencia autónoma en torno a valores tales como: responsabilidad, respeto, libertad, tolerancia, la justicia y la solidaridad, entre otros.

La sociedad le ha asignado a la educación la tarea de guiarla e iniciarla en un proceso formador; donde se cultive la personalidad de cada individuo, para posteriormente recoger los frutos, traducidos en la construcción de ciudadanía. La educación primaria es una experiencia de vida y es también la base del proceso formativo que deben desarrollar las nuevas generaciones. Es por ello, que educar a una persona supone tener como principal preocupación el desarrollo de su conciencia autónoma en torno a valores tales como: responsabilidad, respeto, libertad, tolerancia, la justicia y la solidaridad, entre otros.

El mundo actual está caracterizado por una realidad social diversa, que se evidencia en aspectos como: la cultura, las costumbres, la procedencia, la ideología, o la etnia, entre otros; que determinan de forma individual a cada persona, pero que también le reconocen el actuar en un contexto social determinado. Tal diversidad humana se ve reflejada en el entorno escolar, al integrar a niños, niñas y adolescentes con características diversas y necesidades particulares. Bajo esta mirada se asume que la educación en valores es consustancial a la educación misma ya que es parte del proceso socializador que compete a dos instituciones de muchísima importancia como son la familia y la escuela.

La Educación concebida como proceso social y cultural es ante todo una vía a través de la cual el ser humano logra organizar sus ideas y descubrir patrones de pensamiento para la construcción tanto del conocimiento como de su sistema de relaciones, pero igualmente, es la vía para una formación integral, es decir, para educar la condición humana. Es así, como en el marco de las complejas relaciones existentes entre educación, pedagogía, cultura y sociedad

el individuo configura su identidad humana y social. En tal sentido, la educación concebida como medio de autorrealización y proyecto de vida para la socialización lo habilita para reflexionar acerca de la importancia de aprender a ser persona.

En tal sentido, la educación, tiene la finalidad de formar de manera integral al individuo, específicamente brindarle formación en valores, los cuales son realidades que permiten a la persona ubicarse a sí mismo en su relación con los demás. En este sentido, surgen en el ser humano a partir de su afán de progreso, de crecimiento, más allá de su constitución física, de sus necesidades vitales, de sus relaciones vitales, de sus relaciones sociales y demás categorías que se muevan en la esfera de la acción humana que garanticen una educación inclusiva. Es por ello que parafraseando a Casanova (2011), la educación inclusiva puede ser entendida como un referente para el desarrollo de la persona y la formación de ciudadanos y ciudadanas que conviven en una sociedad democrática.

En este mismo contexto, Booth y Ainscow (2015), sostienen que la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades o cualquier otro aspecto". Para los mismos autores, un centro inclusivo implica relacionar prácticas y acciones escolares con valores inclusivos, relacionados con: el derecho a la educación, la confianza, la igualdad, la participación, la comunidad, la sostenibilidad, el respeto por la diversidad y la no violencia.

Los valores tienen una serie de características que se reflejan en integridad, satisfacción, moralidad, trascendencia, dinamismo y aplicabilidad. La trascendencia se refiere a que dan sentido y significado a la vida y a la sociedad, el dinamismo porque estos se transforman de acuerdo a las épocas y a las organizaciones sociales y su aplicabilidad es porque se puede usar en diversas situaciones. De acuerdo a las características generales de los valores, ya señalados, estos se clasifican en: Valores éticos: amor, justicia, verdad, libertad. Valores estéticos: belleza, sensualidad, inspiración, creación. Valores personales: amor a sí mismo, juicio crítico, sentido de responsabilidad, tendencia a la libertad y al desarrollo personal y social. Así mismo, existen

los valores nacionales, comunitarios, religiosos, educativos, familiares y ecológicos, entre otros.

Sin embargo, frente a lo anteriormente expuesto, Rivolta (2007), plantea que la sociedad actual sufre la carencia absoluta de valores y conduce a un subdesarrollo económico, social y moral. La corrupción, la mediocridad, la ineficiencia, la inmoralidad, la falta de identidad y justicia son contravalores derivados de esta crisis.

En la actualidad se viven situaciones de desarmonía afectiva, escolar, laboral, comunicacional y familiar, basta con observar la inseguridad ciudadana, la destrucción familiar, la manifestación de conductas disruptivas de los niños, niñas y adolescentes tanto en el seno familiar como en el ambiente escolar y comunitario, la violencia, la agresividad manifiesta en los niños, jóvenes y adultos.

En tal sentido, es prioridad una formación de ciudadanos para vivir en comunidad, para vivir en paz, y para ello la escuela es una entidad necesaria, toda vez que a través de ella es posible garantizar la transmisión cultural entre la familia y el estado, para modelar las jóvenes generaciones dentro de las pautas culturales y las sociales admitidas, toleradas y deseadas en el seno de la sociedad. Desde este punto de vista, los docentes, tienen en su rol un mandato muy importante, como lo es garantizar la formación ética, valores y democracia que sirva de guía hacia la motivación de los logros en las metas aprendidas, para que sus alumnos se concienticen en su situación y lleguen a la toma de decisiones por sí mismos y en la de su colectividad.

Para confrontar estas grandes ideas, se ha de tener en cuenta la necesidad que tienen las instituciones educativas por su relevancia en el progreso de las sociedades, de ser concebidas como espacio de construcción y reconstrucción continúa de sus experiencias, necesidades e intereses colectivos; donde exista la participación activa de todos los actores sociales; es decir, estudiantes, docentes, personal administrativo, obreros, gobierno nacional, regional y municipal, así como las comunidades y los movimientos sociales; esto para desarrollar un potencial de transformación que permita combatir la violencia y la corrupción, dándole

distinción a los valores como la paz, la honestidad, el amor al semejante, la justicia social, al respeto, solidaridad, lealtad, responsabilidad y, sobre todo, a la convivencia.

Desde esta perspectiva es importante reconocer que la educación formal colombiana hasta la actualidad, no logra ser la institución generadora de los cambios esperados en la realidad del país, el cual ha llegado a unos niveles de corrupción difíciles de manejar y de comprender. Nadie duda que sea la educación la que debe promover dichos cambios. Sin embargo, el fondo del problema obedece a que la educación está al servicio de la razón instrumental, la cual se torna ciega ante el fenómeno moral, por tanto, se puede decir que el país está situado en un bajo quicio moral. Ello afecta no solo a las instituciones educativas, sino que reduce las posibilidades de obtener un desarrollo humano acorde con los tiempos modernos, que es, al fin de cuentas uno de los principales propósitos de la educación.

A este respecto, se le exige a la educación que enseñe valores morales, pero la escuela llega, si acaso, a asumirlos como tema de instrucción, de la misma forma que lo hace con otros temas del conocimiento. Las instituciones educativas deben ser el lugar donde se forme y se modele al menos un mínimo de valores morales, valores de una ética cívica compartidos por todos tales como: libertad, responsabilidad, igualdad, honestidad, solidaridad, respeto, diálogo, entre otros; ellos deben estar presentes en las instituciones educativas y por tanto, se deben vivenciar y proyectar a la comunidad escolar.

En este sentido, Colombia participó en la reunión ministerial auspiciada por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la cual tuvo lugar en septiembre del año 2005 en Trinidad y Tobago, y se considera como de los mayores logros de la misma, el fomento del Programa Interamericano de Educación en Prácticas y Valores Democráticos, que tendría como uno de sus componentes básicos la creación del Observatorio Latinoamericano de Educación Ciudadana. Esta alianza hemisférica plural en la cual participaron Ministerios de Educación, Universidades, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado; trabajan para fortalecer la educación para una ciudadanía democrática, a través de la cooperación, la investigación y la capacitación

En el contexto de un mundo globalizado hay que repensar la educación para la ciudadanía y la democracia y favorecer el desarrollo, la evaluación y la diseminación de políticas, planes y prácticas sobre la temática en Latinoamérica y el Caribe. Se trata de construir una visión compartida, fomentar el diálogo y la cooperación y mejorar los planes de educación ciudadana regionales y locales, dando prioridad al aula y el docente y de crear una concepción enriquecida por la pluralidad de miradas sobre lo que es la democracia y las mejores formas de promoverla, y unos instrumentos de evaluación que permitan tomar decisiones informadas y precisas.

En la reunión hubo consenso sobre la importancia de superar la "cátedra de cívica" y comprender que el civismo y la democracia se aprenden en las relaciones cotidianas fomentando competencias ciudadanas y no sólo conocimientos sobre el Estado, las leyes y la política. La escuela es un lugar privilegiado para la educación democrática. Todos los países de América Latina podrán hacerse miembros del Observatorio Latinoamericano de Educación Ciudadana.

Esta temática ha propiciado el interés, estudio y reflexión de especialistas en educación a lo largo del tiempo, especialmente en periodos en que confluyen diversas ideologías y culturas. Por consiguiente, la educación en valores es una cuestión de permanente actualidad en las Ciencias de la Educación. Desde esta perspectiva, De la Fuente et al. (2006), resaltan la necesidad de indagar en valores de carácter personal, ya que éstos pueden llegar a condicionar la interacción con los demás. En dicha interacción se producen en la sociedad casos puntuales de agresiones a grupos y casos de violencia, que ponen en evidencia antivalores de convivencia y respeto a la individualidad y al colectivo.

Con el desarrollo de esta investigación se propone aportar luz sobre este aspecto axiológico que se considera de gran relevancia por entender que la educación no puede presentarse ajena a la responsabilidad social que tiene en este aspecto y, por lo tanto, está llamada a asumir este reto de verdadera formación que se verá reflejada en una convivencia social inmersa en una nueva atmósfera moral, más saludable y, por ello, fecunda en valores.

Las escuelas de ninguna manera pueden sustraerse de una dinámica que permea todos los ámbitos de la sociedad. Hay desconcierto y preocupación creciente entre las autoridades educativas, directivos y docentes. En este sentido, se han realizado diversos programas,

cursos, talleres, conversatorios y conferencias y se han desarrollado líneas de investigación orientados a ofrecer información sobre temas relacionados con la seguridad escolar, la convivencia, los valores, la cultura de paz y la prevención de distintos tipos de violencia en las escuelas tienen hoy un lugar prioritario en las agendas de investigadores y responsables de la formación de docentes.

En este contexto, es necesario que los educadores nos interpelemos en torno a qué hacemos referencia cuando hablamos de la escuela como espacio seguro, así como ¿qué tipo de seguridad es necesario promover en la escuela? ¿Seguridad para qué? ¿Qué modelos de seguridad escolar están detrás de las distintas propuestas que circulan en el sistema educativo?

Fundamentación teórica

La investigación desarrollada encuentra su sustento teórico en los aportes de la teoría pedagógica, considerando tres aspectos que son fundamentales: la pedagogía social, la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad; asimismo, se trata la teoría educativa y la teoría humanista; acto seguido se desarrolla cada una de ellas.

1. Teoría Pedagógica

El concepto de pedagogía deriva del vocablo del griego antiguo *paidagogós,* compuesto por *paidos* ("niño") y *gogía* ("llevar" o "conducir"). Al pasar del tiempo a ser interpretada como el conjunto de saberes que se ocupa de la educación y de la enseñanza.

Se define como teoría pedagógica, al conjunto de conceptos, definiciones, preposiciones, enunciados y principios que interrelacionados permiten explicar y comprender lo pedagógico, es decir, todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar.

De mismo modo, si se asume la concepción de que la teoría pedagógica está conformada por las estructuras de pensamiento constituidos por valores, creencias y supuestos que le permiten al docente interpretar situaciones, conceptuar su experiencia, sistematizarla, investigarla, transformarla y construir la praxis pedagógica, contribuyendo a enriquecer la teoría y el discurso pedagógico.

Desde esta mirada, el presente artículo está basado en la experiencia de los actores sociales y en las investigaciones y teorías de sustento que permitieron explicar los constructos generados por la visión fenomenológica de los principios axiológicos como fomento de alteridad para la fijación de rasgos propios constitutivos de la convivencia social en el contexto de las instituciones educativas colombianas. De allí la importancia de considerar algunos aspectos del estudio de la pedagogía, con especial mención en la pedagogía social, la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad.

2. Pedagogía Social

Esta es definida como el conjunto de conceptos, definiciones, preposiciones, enunciados y principios que interrelacionados permiten explicar y comprender lo pedagógico, es decir, todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar. Para efectos del presente artículo se consideran la pedagogía social, pedagogía crítica y pedagogía de la alteridad.

La pedagogía social tiene por finalidad la educación para vivir en sociedad. El desarrollo de los valores morales permite que el hombre pueda integrarse a su cultura y su sociedad, viviendo en comunidad. Por lo tanto, la noción de pedagogía social, está vinculada a la ciencia relacionada con la educabilidad para la socialización. En este sentido, juega un papel de mucha importancia, toda vez que es una disciplina pedagógica, que centra su atención en atender la inclusión y exclusión social, procurando abarcar las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación.

3. Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar creencias y prácticas que les son impartidas y consiste en un grupo de teorías y prácticas para la promoción de la conciencia crítica.

La pedagogía crítica ha venido construyéndose y conquistando cada vez más interés entre los profesores. Esta corriente pedagógica se nutre principalmente de los estudios filosófico-sociales de los filósofos, sociólogos y psicólogos de la Escuela de Frankfurt, de los postulados de Antonio Gramsci y de la teoría de Jürgen Habermas. La pedagogía crítica centra su atención

en la construcción de un lenguaje y un discurso pedagógico dialéctico dado en relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, mediante acciones y prácticas liberadoras. Entre otros autores de la pedagogía crítica se cuenta a Paulo Freire, Henry Girox y Peter McLaren.

El planteamiento de la pedagogía crítica, se fundamenta básicamente en dos planteamientos que pueden ser considerados como ejes transversales; por un lado está el permanente cuestionamiento con relación a las formas de subordinación creados por los procesos de inequidad social y por otro lado, el rechazo a las relaciones permanentes que se generan en los espacios de escolarización; estos dos cuestionamientos en el fondo se muestran como un manera de ver la educación entendida como práctica política y sociocultural, la cual se encuentra permeada por desarrollos que se encuentran anclados en el posmodernismo crítico.

4. Pedagogía de la alteridad

La alteridad proviene del latín *alter* que significa "otro" y por tanto puede ser traducido de un modo menos opaco como otredad. Considerado desde la posición del "uno" (es decir del yo), es el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista de quien opina. La palabra proviene de la epistemología posterior a Kant, sin embargo, quien le otorgó su más profundo significado fue Edmund Husserl en 1929 al hablar de la alteridad y su idea de empatía, que luego determinaría lo que en la actualidad se conoce como el conocimiento intersubjetivo.

La pedagogía de la alteridad, conocida también como pedagogía del 'Nos-Otros', es un proyecto formativo basado en pilares fundamentales como la democracia, la justicia y la solidaridad. Lo cual, a nivel de las prácticas educativas, se traduce en la consideración, la comprensión y la tolerancia del otro.

La pedagogía de la alteridad hace referencia a una perspectiva educativa basada en una descentración del yo y el respeto por el otro que tiene como finalidad la construcción de prácticas escolares y sociales solidarias. Esta se basa en fundamentos filosóficos, y se constituye en una corriente pedagógica que pretende generar a nivel de las prácticas

educativas una relación más equilibrada y de igual a igual entre el docente y los alumnos, fomentando, así, una relación ética entre el educador y el educando.

5. Teorías Axiológicas que sustentan a los Valores

En el proceso de revisión del abordaje de los valores, surge la necesidad que este se realice desde la reflexión acerca de la vinculación de los valores con las principales teorías axiológicas, entendiendo a los valores como cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. En este sentido, se consideran dos tendencias teóricas: el subjetivismo axiológico y el objetivismo axiológico.

6. El Subjetivismo axiológico

Esta perspectiva tiene como idea fundamental que es el sujeto quien otorga valor a las cosas, el cual no puede ser ajeno a las valoraciones y su existencia sólo es posible, de acuerdo a las diversas reacciones que se produzcan en el sujeto. Desde esta perspectiva, las casas no adquieren valor en sí mismas; toda vez que es el ser humano quien crea y les da valor con su valoración.

En este sentido, las tesis subjetivistas de acuerdo con lo planteado por Muñoz (1998), tienen su fundamento o parten de una interpretación psicologista "en la medida que presuponen que el valor depende y se fundamenta en el objeto que valora: así desde estas posiciones teóricas, el valor de ha identificado con algún hecho o estado psicológico". Es por ello, que esta visión subjetivista admite además que todo valor depende de la aceptación de un grupo social, de forma que la definición de algo como bueno o malo, está en función de la valoración que le otorga el grupo social mayoritario.

Es importante reconocer que los principales representantes de la concepción del valor como una experiencia subjetiva surgen de la Escuela Austríaca y la escuela de Praga, entre los que destacan Reyero (2001) y Medina (1999), para quien algo tiene valor si nos agrada y en el nivel de agrado incide los factores de carácter psicológico.

Esta interpretación subjetivista según Frondizi (2001, p. 54), va a definir el valor como un "estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base efectiva a un sentimiento de valor"; el cual, por tanto, no se encuentra en el objeto, el origen y fundamento de los valores; sino que se encuentra en el sujeto

que valora. Así, las cosas adquieren valor por el interés que suscita y éste está determinado por lo que nos agrada.

En este contexto del subjetivismo axiológico, surge la Escuela Neokantiana, que constituye otra forma de interpretación de la naturaleza subjetiva de los valores. Para esta corriente, el valor es considerado como una idea y para los partidarios de esta teoría, las ideas tienen un papel más importante que los estados de placer o de dolor en la conducta. Por lo que no se puede valorar un acto, un objeto, si no se posee la idea que se refiere a ello. A partir de ello, Marín (1976, p. 15), plantea que: "no se trata de nuestras reacciones personales, subjetivas, sino de nuestras ideas, y no de las particulares de cada cual, sino de las que rigen el pensamiento de todos los hombres. Con ellas hay que contar para saber lo que es valioso o no".

Según Gervilla (1988, p. 30), los partidarios de estos planteamientos neokantianos, van a definir el valor como "una pura categoría mental, una forma subjetiva a priori del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente, una idea dependiente del pensamiento colectivo humano".

7. El Objetivismo axiológico

En el objetivismo axiológico se considera que el valor esta desligado de la experiencia individual. De acuerdo con Frondizi (2001, p. 107), esta postura surge como "reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetiva y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable". En sentido, al igual que ocurrió en el subjetivismo axiológico, entre los partidarios del objetivismo se generan dos perspectivas distintas a la hora de concebir la naturaleza de los valores; una defiende el valor como ideal (escuela fenomenológica) y otra como real (perspectiva realista).

El objetivismo axiológico, en un extremo se opone al subjetivismo axiológico, en el mismo se argumenta que los valores son descubiertos, no atribuidos por nosotros a las cosas. El hombre puede descubrir la esencia de los valores del mismo modo que puede aislar un color del espectro; es indiferente a su esencia que una persona los realice en ella o los descubra ya que los valores no resultan afectados por las vicisitudes humanas: son absolutos y objetivos.

Es importante reconocer que quienes comparten los planteamientos objetivistas diferencian y separan con toda claridad el valor del acto de valorar; hasta tal punto, que, aunque no captemos

los valores, los valores seguirían estando ahí. De allí que las doctrinas objetivistas surgen como una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable. Como el subjetivismo partía de la experiencia, las doctrinas objetivistas volverán la espalda a todo elemento empírico y adoptarán un método apriorístico, es decir, independiente de la actividad experiencial humana.

8. Definición de Paz

En la actualidad el tema de la paz ha cobrado muchísima importancia, al punto que hoy la investigación para la paz tiene un gran cuerpo de destacados investigadores que han presentado numerosas y variadas definiciones de paz. En este sentido, vale mencionar las de paz negativa en contraposición a paz positiva Galtung (1993, p. 15-45); este autor establece que la paz se puede expresar con la siguiente fórmula:

Paz = Empatía + No violencia + Creatividad

Del mismo modo en paralelo a esa fórmula, se ha desarrollado el concepto de paz aportado por (Jiménez, 1997), "como todas aquellas situaciones donde se opta por la no-violencia". Es bueno recordar siempre que la *no-violencia* es un compromiso con la verdad y con la transformación que produce un cambio. En síntesis, una construcción de la paz se puede entender como la suma siguiente:

Paz = No violencia + No-violencia + Noviolencia

Los conceptos de no violencia, no-violencia y no violencia están relacionados con la violencia (directa, estructural y cultural).

- *No violencia.* entendida como oposición a la violencia directa, relaciones sin violencia. La no violencia puede ser una situación en la que se consigue que dejen de existir formas de violencia directa, generando unas relaciones humanas sin violencia.
- *No-violencia.* Es definida e interpretada como oposición a la violencia estructural, resistencia sin armas y con métodos y técnicas pacíficos a las injusticias sociales derivadas del sistema, de las instituciones, entre otros. La no-violencia viene del inglés non-violence, un concepto que traslada al lenguaje una realidad social (económica, política y cultural) e histórica, como por ejemplo la lucha sin armas de Gandhi. Esta representa una

forma de resistencia aparentemente nueva en la que se renuncia al uso de la violencia para resolver conflictos.

- *No violencia.* Como oposición a la violencia cultural, hacer una filosofía y una antropología de la paz y para la paz. La no violencia como una sola palabra es obra de Aldo Capitini, quien construye ese concepto al traducir los términos *ahimsa* (acción sin violencia) y *satyagraha* (fuerza de la verdad) gandhianos. La noviolencia no es simplemente la negación de la violencia o una forma de resistencia, sino que incorpora también el desarrollo de una filosofía, de un programa constructivo de tipo social (económico, político y cultural), además de ético, humanista y espiritual, de las relaciones humanas conflictivas (filosofía y antropología alternativa), Jiménez (2009, p. 141-190). Más que una práctica es una forma de pensar, una filosofía de vida y una forma de luchar contra las justificaciones de la violencia cultural, lo que permite avanzar hacia la paz.

Es importante resaltar de acuerdo con Jiménez (2012, p. 13-52), el concepto de paz neutra constituye un esfuerzo por luchar contra la violencia cultural y contra la violencia simbólica que de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977) y Bourdieu (2007), son legitimadoras de la violencia directa y estructural. La suma de las paces construye una cultura de paz expresada de la siguiente manera:

Paz negativa + Paz positiva + Paz neutra = Cultura de paz

Desde esta visión, *la paz negativa* es entendida como guerra y defensa; la emergencia de la posguerra mundial; los centros de investigación para la paz y el surgimiento de las oenegés que modifican la visión de la paz negativa. *La paz positiva* como florecimiento y fortalecimiento de los centros de investigación para la paz; propone una perspectiva de intervención que liga los conceptos de paz y desarrollo con una clara incidencia de los países avanzados sobre los países en vías de desarrollo. *La paz neutra*, que busca equilibrar la polarización entre paz positiva y paz negativa; profundiza en los aspectos culturales para consolidar la cultura de paz en base a la diversidad cultural; intenta reducir la violencia cultural, construyendo una redefinición de la política y la economía a través de una fragmentación de los saberes, la realidad y la burocracia.

9. Cultura de Paz

La cultura de paz ha sido definida por las Naciones Unidas (ONU, 1988, p. 1), como: "una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones". En este sentido, el *Programa de Acción sobre la Cultura de Paz* publicado por la Fundación de Cultura y Paz, identifican ocho ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional e internacional que proponen que: la cultura de paz en la sociedad vendría a ser aquel estado de equilibrio que se da cuando todos se expresan de forma no violenta hacia el país, los individuos no utilizan gritos y peleas, se ayudan entre sí, y el respeto mutuo.

Al hablar de cultura de paz en necesario en principio pensar educar para la paz o más claramente, en una cultura de paz, lo que a su vez implica aprender a pensar de manera crítica y creativa, como soporte para desarrollar capacidades, destrezas y habilidades cognitivas en los seres humanos. Es por ello, que se hace necesario aprender a construir tanto una nueva paz, que sea multicultural, intercultural y transcultural; que se muestre como nuestra propia identidad en tanto seres humanos conscientes y responsables. De allí la necesidad de trabajar por enseñar actitudes, más que por cambiar actitudes.

Desde esta perspectiva, es necesario trabajar en tener una visión objetiva, crítica que no sólo se limite a los elementos negativos de la sociedad, sino que, por el contrario, aporte soluciones alternativas e ideas frescas. En este sentido, para el logro de una cultura para la paz, se requiere aportar ideas nuevas en el desarrollo y consolidación de una nueva cultura de paz. La educación como cimiento de una nueva cultura de paz, donde la paz transcultural se nos presenta para educar en una cultura neutral que implique un cambio de actitud, donde se pueda educar en un marco de valores universales que promuevan el respeto de toda forma de vida y de la diversidad y donde la solidaridad, uno de los conceptos más debatidos y manipulados actualmente, esté presente.

En el informe de la UNESCO, presentado por Delors (1996, p. 250), señala que educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a

lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz:

1. *Aprender a conocer,* esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.
2. *Aprender a hacer,* para poder actuar sobre el entorno.
3. *Aprender a vivir juntos,* para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. *Aprender a ser,* progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Desde la educación para la paz se ha dicho siempre, y con razón, que hemos de educar también para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política. Desde esta perspectiva, Rodríguez (1994, p. 366), la educación para la paz consiste en:

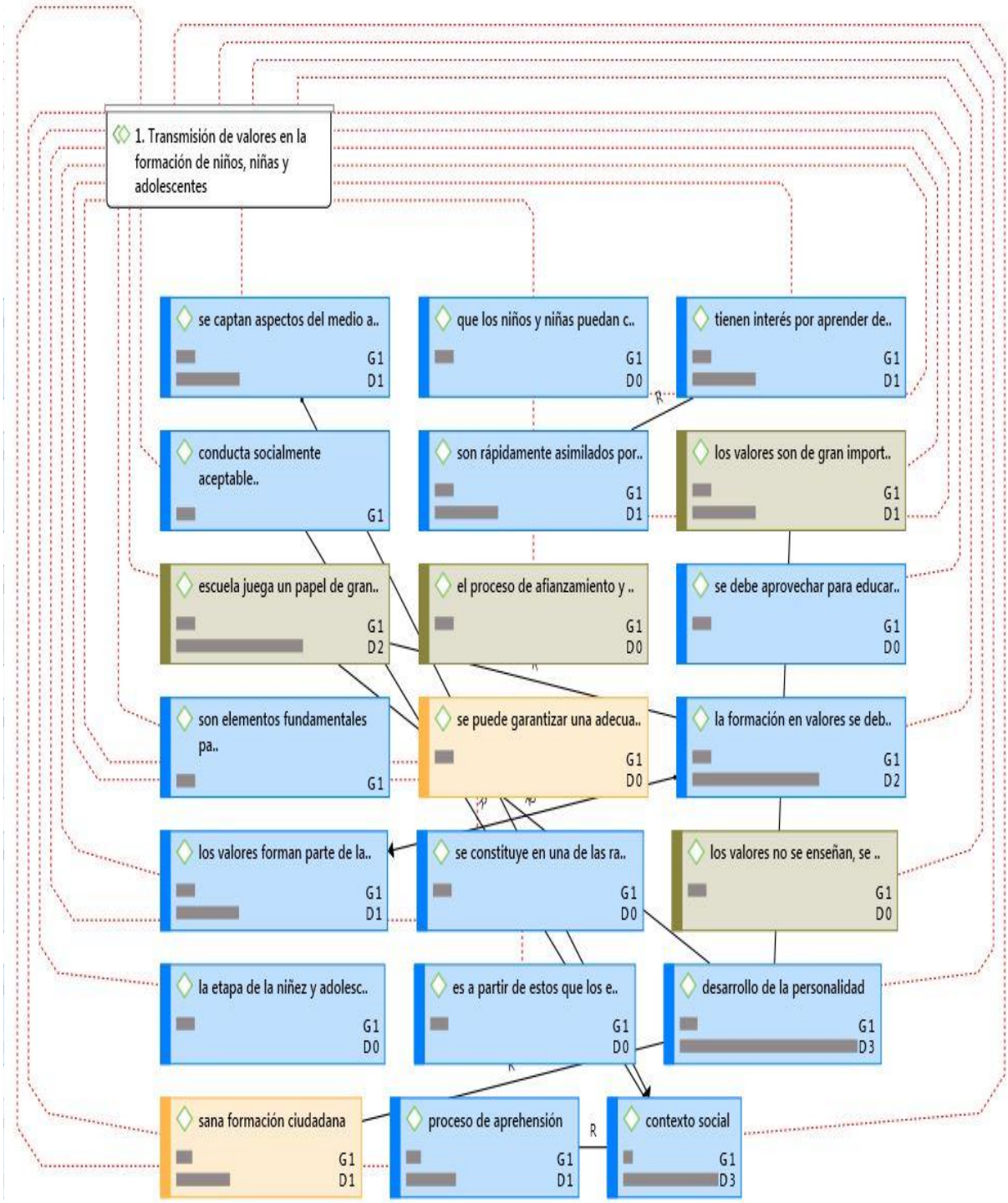
> Analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas, en primer lugar.

Método

Los presupuestos epistemológicos que orientan la presente investigación, se ubican en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. En concordancia con el paradigma que orienta la investigación, la misma se desarrolló con la aplicación del método hermenéutico-dialéctico. Para la obtención de la información requerida para el desarrollo de este estudio se aplicó una entrevista semiestructurada a seis docentes (Rectora Coordinadora y docentes) que laboran en la institución educativa "Francisco de Paula Santander" de la ciudad de Bucaramanga, departamento de Santander, Colombia.

Gráfico 1

Categoría: Transmisión de valores en la formación de niños, niñas y adolescentes.



Leyenda: Rectora | Coordinadora | Docentes

Fuente: Informantes Clave

El grafico 1 de la página anterior, muestra la red de significaciones que atribuyen los informantes clave a la transmisión de valores en niños, niñas y adolescentes. En tal sentido, asumen que los valores son de gran importancia en la formación integral de las personas, la escuela juega un papel de gran trascendencia en el fortalecimiento de las mismos para la consolidación de la personalidad de los educandos, a partir de allí se puede garantizar una adecuada educación integral y una sana formación ciudadana, desde la edad escolar, se debe aprovechar para educar en valores y que los niños y niñas puedan concebir la importancia de éstos como futuros ciudadanos, se hace propicio que sea una etapa adecuada para la enseñanza de valores que permitan un desarrollo de la personalidad de forma tal que estén enmarcada en una conducta socialmente aceptable.

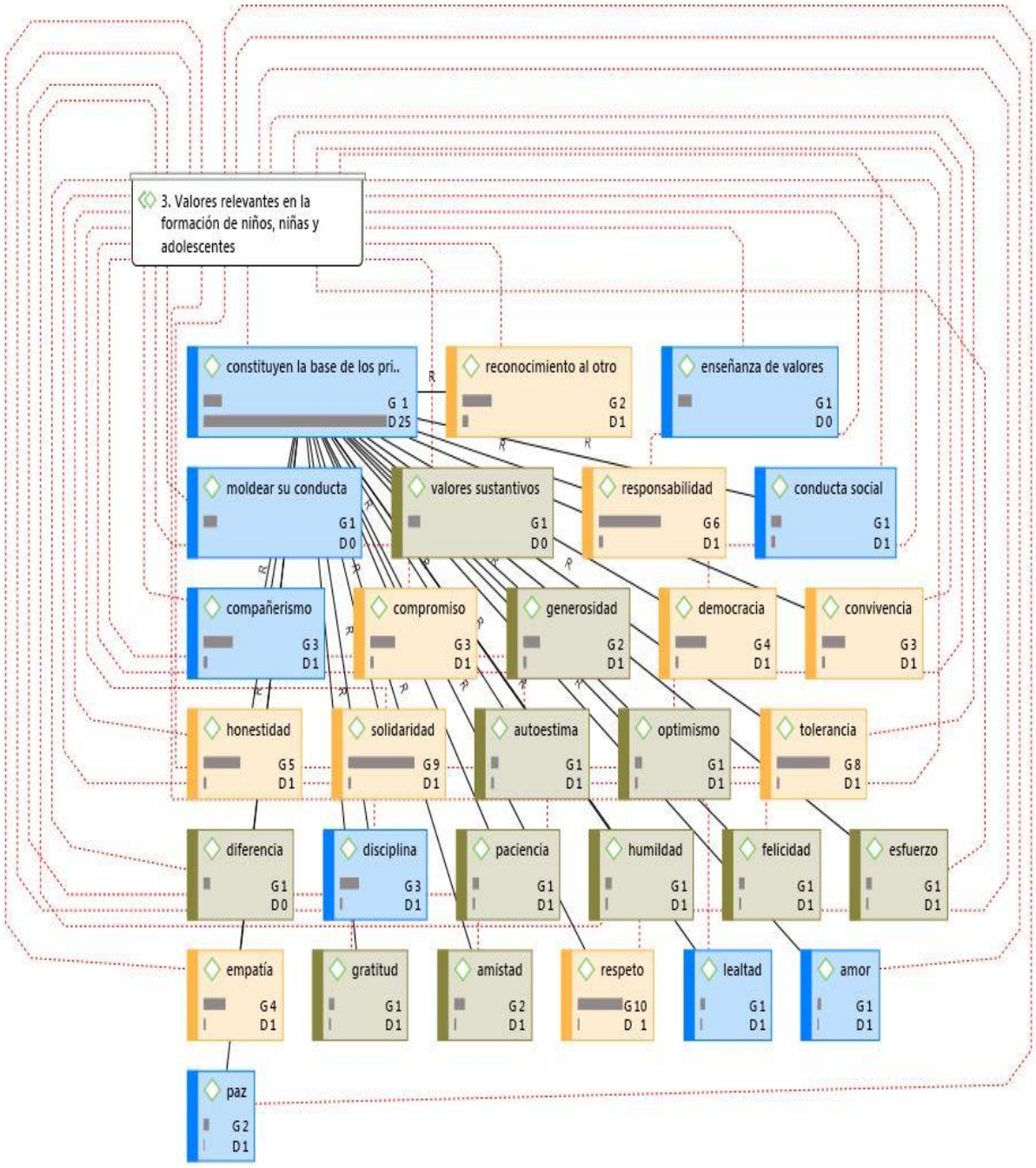
En el gráfico 2 de la página 150, se muestra todo un conjunto de valores que consideran los informantes clave, son más relevantes y que deberían formar parte necesaria en la formación de niños, niña y adolescente. En tal sentido, refieren que los valores "deben estar presentes en todo proceso formativo y en las relaciones interpersonales, y son: el respeto, la solidaridad, el respeto, la generosidad, el compromiso, la gratitud, la honestidad, la humildad, la tolerancia, la amistad, el valor de la diferencia, la empatía, la autoestima, el optimismo, la paciencia, el esfuerzo y la felicidad", la responsabilidad, la empatía, el respeto y el reconocimiento al otro, la democracia, la lealtad, la disciplina, la ayuda mutua, la convivencia, la empatía, el civismo.

En el grafico 3 de la página 151, se muestran los aportes de los informantes clave, en cuanto a las estrategias que deberían ser desarrolladas para la consolidación de una cultura de paz en la Institución Educativa. En tal sentido, refieren que "una manera de evitar toda manifestación violenta en la educación primaria es desarrollar planes y programas educativos que contengan temas transversales sobre la manera de mejorar la convivencia y desarrollo de habilidades, fomentando la tolerancia, la empatía, la convivencia y el diálogo", "la educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo", por ello, se debe utilizar como estrategia, el conversatorio, la dramatización, aplicación de la dinámica juego de roles", "conversatorios, charlas, talleres, cine foros, obras

de teatro escolar que brinden apoyo a la formación de ciudadanos que contribuyan a culturas de paz, tanto en la escuela como en la sociedad en general".

Gráfico 2

Valores relevantes en la formación de niños, niñas y adolescentes.

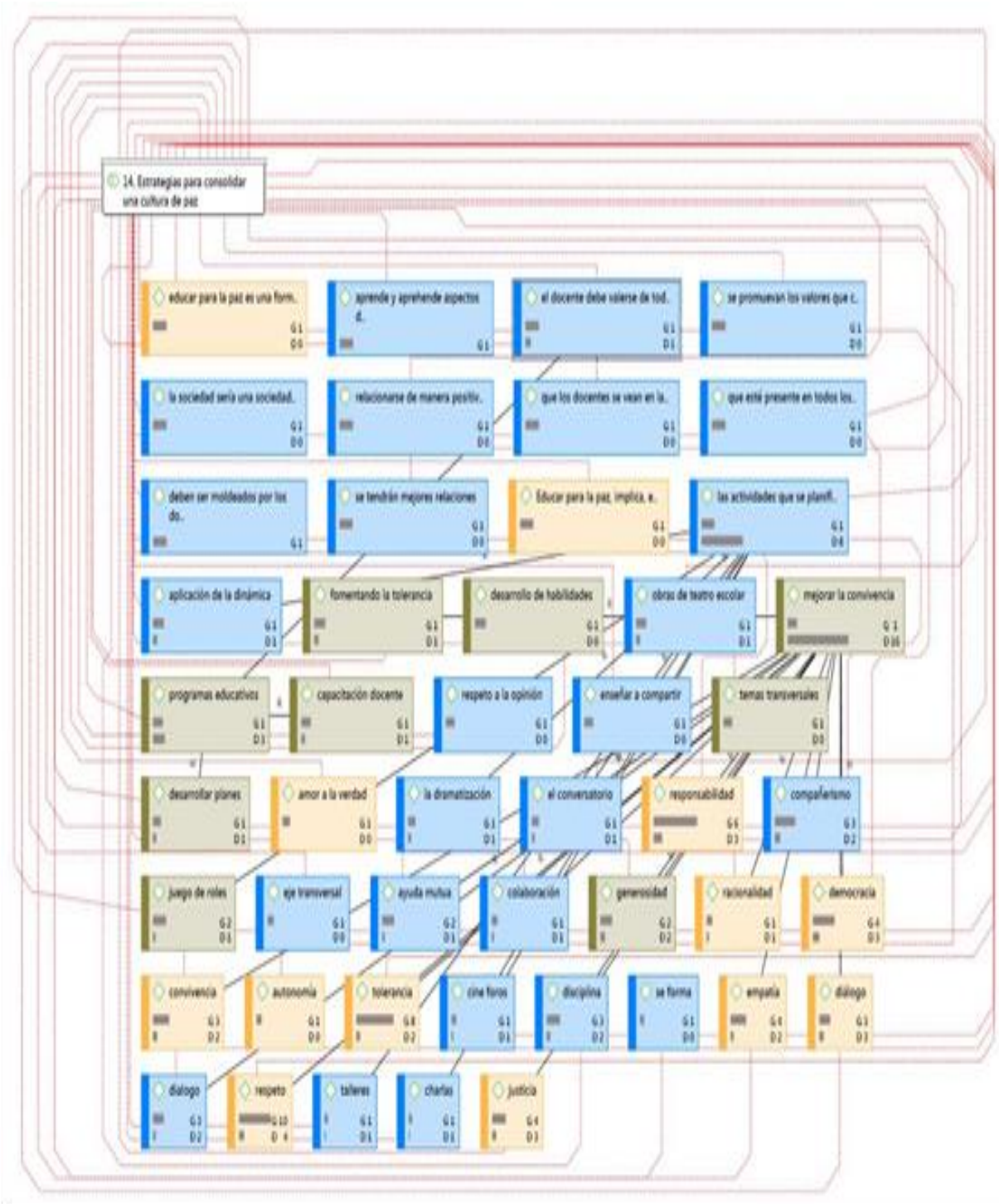


Leyenda: Rectora | Coordinadora | Docentes

Fuente: Informantes Clave

Gráfico 3

Estrategias para consolidar una cultura de paz



Leyenda: Rectora | Coordinadora | Docentes

Fuente: Informantes Clave

Resultados

En la actualidad el docente desde su práctica y a través del ejemplo, educa en valores utilizando para ello el modelaje de los valores y la integración de estos con las otras áreas de formación. Desde esta perspectiva, los valores constituyen un eje transversal fundamental en el proceso de formación integral de niños, niñas y adolescentes, con ello se logra que los mismos adopten actitudes correctas y actúen con buen proceder ante sus compañeros, docentes, familiares y demás miembros de su contexto socio comunitario.

En este sentido, la educación en valores debe ser vivencial y significativa para los estudiantes toda vez que para que estos puedan formarse en valores desde perspectivas individuales y sociales es necesario que se desarrollen en ambientes donde se promueva el aprendizaje de los valores a través de experiencias que le permitan reflexionar, hacer aportes constructivos, realizar críticas, reconocer y valorar los aportes de sus compañeros independientemente que sean diferentes a las propias y donde puedan poner en práctica el aprendizaje positivo.

Es por ello que la actividad académica no debe reducirse solo a una clase teórica, sino que, por el contrario, además de manejar e internalizar el concepto de valor, el aprendizaje debe ser significativo y vivencial y debe darse en todos los ámbitos donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes.

En este mismo contexto es importante reconocer las implicaciones pedagógicas de la formación en valores para propiciar una cultura de paz. De allí que la formación en valores se justifica desde cualquier perspectiva debido a la importancia que tiene independientemente de las formas, las estrategias y los mecanismos que se implementen para llevarla a cabo; lo más importante es que los niños, niñas y adolescentes puedan poner en práctica de manera permanente dichos aprendizajes.

Lo antes expuesto, es indicativo que no se trata solo de modelas y que los estudiantes aprendan los contenidos programáticos de una materia o asignatura y sus relaciones con los valores sustantivos, sino que, se debe dar valor educativo a las experiencias y vivencias que

diariamente configuran el acervo de la vida de los estudiantes, puesto que, en suma, ello les permite a crear y a convivir en una cultura de paz.

La cultura de paz se asume como el resultado de un largo proceso de acción y de reflexión , por ello, no debe ser considerada como un concepto abstracto, sino que por el contrario es el resultado de una actividad prolongada a favor de la paz que se desarrolla en distintos períodos históricos y en diferentes contextos; toda vez que es precisamente a través de la educación que las sociedades alcanzan sus mayores niveles de desarrollo humano; y la escuela se convierte en espacio de crecimiento y desarrollo para los niños y adolescentes, permitiéndoles la convivencia en ambientes de respeto, reconocimiento, solidaridad, afecto y formación integran; donde se les garanticen sus derechos fundamentales.

En este contexto, Santos (2002), es del criterio que en las instituciones educativas se debe tener presente la importancia que tiene el discurso en la construcción de valores, porque mediante su desarrollo se guía y orienta a los estudiantes en las prácticas educativas. En razón de ello, se asume la educación como fenómeno social, moral y ético, de allí que la construcción de los conocimientos que de ello se derivan debe estar al servicio de la sociedad en tanto fenómeno ideológico.

En concordancia con lo anterior, se interpreta que los centros educativos deben tener la capacidad de hacer permanentes estos procesos formativos en aras de lograr un mundo mejor. De allí la importancia de hacer práctica cotidiana, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad, el desarrollo humano sustentable, la solución no violenta de los conflictos en las aulas de clase o ambientes de aprendizaje y trascenderlo al hogar y a todos los contextos socioculturales en los cuales los niños, niñas y adolescentes se desarrollen en procura de la convivencia escolar y la participación democrática.

Es de hacer notar, que los elementos de comportamiento en que se basa la cultura de paz, deben ser propiciados y llevados a cabo fundamentalmente por la familia y con mucha fuerza por las instituciones educativas donde deben desarrollarse relaciones de respeto. Por tanto, la educación en valores debe contener algunos elementos que son considerados esenciales, tales como: la subjetividad, la objetividad, la emocionalidad, la racionalidad, la universalidad, la

relatividad y se desarrollan tanto en el ámbito individual como colectivo. Del mismo modo, los valores tienen ciertas características entre las que destacan: la durabilidad, la flexibilidad, la polaridad, la jerarquía, la trascendencia, el dinamismo, la aplicabilidad y la complejidad.

Por otra parte, la ética como elemento trascendente, está mediada por algunos aspectos constitutivos considerados de importancia en la práctica en el aula, entre los que destacan: el consenso cultural, la práctica de la otredad, el diálogo como elemento de relación y perfecta comunicación, la escucha y la reflexión crítica. Para afianzar estos elementos se requiere la presencia de una sociedad diversa e inclusiva, donde las creencias, las normas explícitas, las emociones y la información, tienen un rol protagónico.

Todo ello, además, se torna de interés para la promoción de una cultura de paz, misma que debe estar alejada del conjunto de negaciones y discriminaciones que por alguna causa pudiesen estar en la escuela. En este sentido, se requiere de una cultura curricular y pedagógica distinta a la escuela que hasta ahora hemos conocido; la escuela debe ser vista como espacio cultural y social en la cual existen formas diversas de relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, al igual que en la familia y en los contextos socio comunitarios; por ello, debe existir concordancia en la formación del ciudadano que se requiere para la construcción de ciudadanía.

Por lo tanto, es necesaria la implementación de una cultura escolar distinta, toda vez que la escuela debe propiciar una cultura de la comunicación, en donde padres, maestros, personal administrativo, estudiantes y personal de servicios, tengan y construyan espacios de diálogo para expresarse, comprenderse, aclarar dudas, para coincidir, discutir, para comprometerse con su proceso educativo, así como con su desarrollo personal y colectivo. De allí, que sólo en un espacio democrático es posible aprender a vivir dignificando al ser humano y el respeto a sus derechos.

Tomando en consideración lo antes expuesto, se hace necesario revisar la función del docente a partir de la crítica a su forma de actuar, así como su relación con la institución educativa, toda vez que sus creencias e ideas deben tener presente el respeto a los derechos y a la paz, puesto que el docente es uno de los actores principales del acto pedagógico y por

tanto, tiene una gran responsabilidad en el acontecimiento educativo, y, en torno a él, gira el resto de la cotidianidad escolar.

Es importante destacar que en Colombia se han postulado políticas públicas que permitan comprender la historia de violencia que ha vivido el país, y la custodia de esa memoria colectiva está bajo el resguardo y responsabilidad del Centro Nacional de Memoria Histórica y organismos como la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y la Comisión de la Verdad, organismos que han planteados derroteros para enfrentar la paz como un eje de formación en el país, lo que a su vez debe tributar a la conformación de una cultura de paz en cualquier contexto, en especial el educativo.

Conclusiones

Tomando en consideración los elementos tratados en el desarrollo de este artículo, es importante reconocer que la cultura de paz es una tarea educativa, de allí el papel preponderante de la escuela como organización social responsable de educar para la paz, considerando que esta tarea educativa pasa por educar en y para el conflicto, desenmascarar la violencia cultural, educar para disidencia, el inconformismo y el desarme, esta educación debe además permitir a las personas responsabilizarse, movilizarse y transformar los conflictos, llevar a cabo el desarme cultural, la promoción de la ética y realizar todos los esfuerzos necesarios para la búsqueda del fundamental consenso en relación con las convicciones humanas integradoras.

Referencias

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Santiago: UNESCO. Disponible en http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SEC-TION=201.html.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Passeron, J-Cl. (1977). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P.; Passeron, J-Cl. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* (p. 15-85). Barcelona: Laia.

Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.De la Fuente, J.; Peralta F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas en convivencia en la educación secundaria. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4(9), 171-200.

Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro.* España: Santillana Ediciones, UNESCO.

Fernández, Osmaira. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere* [en línea]. 2006, 10(33), 251-256[fecha de Consulta 25 de mayo de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356033.

Frondizi, R. (2001). *¿Qué son los valores?* México D.F.: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.

Fundación de Cultura y Paz. (2012). Declaración sobre una cultura de paz (Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999). Fundación Cultura de Paz, Fundación Ciudadanía. 4a Edición. Disponible en http://www.fund-culturadepaz.org/doc/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf

Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict,* Development and Civilization. Oslo: PRIO.

Gervilla, E. (1988). *Axiología educativa.* Granada: Ediciones TAT.

Jiménez, F**.** (1997). Juventud y racismo. Actitudes y comportamientos en Granada. Granada: IMFE.

Jiménez, F. (2009). *Saber pacífico: la paz neutra.* Loja: UTPLoja.

Jiménez, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz.* Madrid: Dykinson.

Marín, R. (1976). *Los valores, objetivos y actitudes en educación.* Valladolid: Miñon.

Medina, R. (1999). Educación social y cambio de valores. *Revista Bordón, 51*(4), 377-359.

Muñoz, J. (1998). *Materiales para una ética ciudadana.* Barcelona: Ariel.

Naciones Unidas. (1988). Cultura de Paz. Disponible en http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf

Reyero, D. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo. *Revista española de pedagogía,* 218, (enero-abril), pp. 105-120.

Rivolta, Ch. (2007). Un Maestro Nuevo para la Venezuela en Crisis. Clase Magistral. IUMPM-UPEL. Valencia Estado Carabobo: Mimeo.

Rodríguez, M. (1994). *Educar para la paz y la racionalidad comunicativa, en Educando para la paz: Nuevas propuestas.* Universidad de Granada.

Referencia para citar: Casadiego, L. R. (2020). La gestión escolar participativa como base para el vínculo familia-escuela. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 1, (2),* pp. 159-180. Disponible en https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/25

La gestión escolar participativa como base para el vínculo familia-escuela‡‡‡

MSc. Reinaldo Casadiegos Lázaro§§§.
Arauca/Colombia

Resumen

En el ámbito educativo, mediante la gestión escolar, las instituciones concretan su misión. Por tanto, es a través de la gestión escolar que se hace posible evidenciar los logros académicos de los actores que participan del acontecimiento educativo. En este sentido, la relación familia-escuela cobra gran valor, derivado de la importancia de la percepción que tienen los niños, niñas y jóvenes, que existe una comunidad conformada por (padres, directivos, docentes y miembros de la comunidad), que está pendiente y se ocupa de su formación. Lo anterior se configura una forma de reconocimiento por parte de los estudiantes de la necesidad, vigencia y esencia de los dos pilares fundamentales para la concreción de su proceso de formación integral: familia y escuela.

Palabras clave: Gestión escolar, familia, escuela, formación integral.

Recibido en marzo 10 de 2020
Aceptado en mayo 27 de 2019

‡‡‡ El presente artículo es producto de la elaboración de la Tesis Doctoral de autor, intitulada *Familia y escuela hacia la construcción de un modelo dialéctico de gestión escolar participativa*

§§§ Estudios en Filosofía y Teología del Seminario Mayor San José de Cúcuta, Administrador Ambiental y de los Recursos Naturales, USTA. Normalista Superior, Escuela Normal de Arauca. Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación UNIPAMPLONA. Especialista en Administración Educativa UNITOLIMA. Magister en Gerencia Educativa, UPEL – Venezuela. Doctor en Ciencias de la Educación, UNELLEZ – Venezuela. Docente de la Institución Educativa "Filipinas" de Arauca – Colombia. E-mail: reycasadiegos@gmail.com

Participatory school management as a basis for the family-school link

Abstract

In the educational field, through school management, institutions achieve their mission. Therefore, it is through school management that it becomes possible to demonstrate the academic achievements of the actors participating in the educational event. In this sense, the family-school relationship takes on great value, derived from the importance of the perception that children and young people have, that there is a community made up of (parents, managers, teachers and members of the community), that is pending and takes care of their training. The foregoing constitutes a form of recognition by students of the need, validity and essence of the two fundamental pillars for the concretion of their integral formation process: family and school.

Keywords: School management, family, school, comprehensive training.

A gestão escolar participativa como base para o vínculo família-escola

Sumário

No domínio da educação, através da gestão escolar, as instituições concretizam a sua missão. Assim, é através da gestão escolar que se torna possível mostrar os resultados académicos dos actores que participam no evento educativo. Neste sentido, a relação família-escola assume um grande valor, derivado da importância da percepção que as crianças e os jovens têm da existência de uma comunidade constituída por (pais, directores, professores e membros da comunidade) que se preocupa com a sua formação. Esta é uma forma de reconhecimento pelos alunos da necessidade, validade e essência dos dois pilares fundamentais para a realização do seu processo de formação integral: família e escola.

Palavras-chave: Gestão escolar, família, escola, formação integral.

La gestion scolaire participative comme base du lien famille-école

Résumé

Dans le domaine de l'éducation, par le biais de la gestion des écoles, les institutions concrétisent leur mission. C'est donc par le biais de la gestion scolaire qu'il devient possible de montrer les résultats scolaires des acteurs qui participent à l'événement éducatif. En ce sens, la relation famille-école prend une grande valeur, qui découle de l'importance de la perception qu'ont les enfants et les jeunes de l'existence d'une communauté composée de (parents, directeurs, enseignants et membres de la communauté) qui s'occupent de leur formation. C'est une forme de reconnaissance par les étudiants de la nécessité, de la validité et de l'essence des deux piliers fondamentaux pour la réalisation de leur processus de formation intégrale: la famille et l'école.

Mots clés: Gestion scolaire, famille, école, formation intégrale.

Introducción

En el desarrollo del proceso educativo, es común encontrarse con una variedad de situaciones de diversos órdenes, ya sean administrativo, pedagógico o sociocomunitarios, los cuales requieren ser abordados con mucha seriedad, a objeto de lograr soluciones que partan del colectivo, de forma tal que se abarquen o involucren todos los ámbitos que integran o conforman la gestión en el contexto de las instituciones educativas. Precisamente, la educación es una de las actividades fundamentales para el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad de la cual forma parte. Este es un proceso constante que se inicia dentro del seno familiar, pero es al ingresar a la escuela cuando se le otorga reconocimiento institucional por parte de la sociedad.

De allí la importancia que conlleva la labor educativa realizada desde la escuela por parte del rector, los docentes y el personal de apoyo, en la formación de los alumnos. Los problemas a superar son variados, pero pueden ser agrupados en tres sectores: los administrativos, los pedagógicos y socio comunitarios. Sin embargo, la problemática relativa a la labor de gestión escolar cobra mayor importancia, ésta entendida como manera de mejorar el ambiente al interior de las instituciones educativas, no únicamente en el aspecto físico; sino también tomando en cuenta y dando valor a las interacciones rector-docente, docente-docente, docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, escuela-estudiantes y escuela-comunidad.

La gestión escolar llamada también gestión educativa, es la realización de o concreción de la misión institucional. A través de esta se evidencian los logros académicos de todos los actores de la institución educativa. La gestión escolar está precedida de la planificación estratégica de la institución educativa, la cual a su vez responde o está definida por un diagnóstico situacional. Es importante destacar que la gestión escolar está conformada por tres niveles de acción, siendo estos: la gestión institucional (estructura); la gestión escolar (comunidad) y lo gestión pedagógica (aula).

La gestión institucional requiere de una buena administración de los recursos humanos, materiales y financieros, la toma de decisiones, la organización del trabajo y el uso de herramientas de gestión como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la planificación estratégica y los planes operativos; todo ello debe tributar al logro de la calidad educativa. La gestión escolar-comunidad

tiene como propósito fundamental, apoyar mediante la promoción del trabajo en equipo y redes tanto la gestión administrativa como la pedagógica.

Así mismo, en la gestión pedagógica o de aula, se concretan los procesos planificados del aprendizaje. Entre los aspectos más resaltantes en esta se destaca la participación de los padres de familia en proceso educativo de sus hijos o representados, cuyo papel es de mucha importancia debido a que el contexto familiar se constituye en la primera escuela de los educandos. En este sentido, la familia asume un importante papel de mediación en el aprendizaje y formación integral de los niños y niñas.

Desarrollo

En la educación como ocurre en todo proceso humano, la gerencia en las instituciones educativas está axiomáticamente unida a la evolución de la sociedad, debido a que la misma se configura como una sucesión de acontecimientos históricos praxiológico caracterizados por la mediación de distintos enfoques gerenciales entremezclados, formando un entramado transdisciplinar, un todo unificado sobre la gestión escolar participativa. En esta red, el rector (director), en tanto gerente educativo, es el corresponsable del cumplimiento de las responsabilidades, principios, filosofía, misión y visión de las instituciones educativas en el marco de las políticas que en este sector dicta el Estado Colombiano, que en cierta forma se manifiestan en los planes de desarrollo a nivel nacional y territorial.

1. Gestión Escolar

El constructo gestión escolar, se constituye en uno de los que más ha llamado el interés de investigadores en el contexto de la educación. Hay quienes consideran que no hay una definición precisa, única que concentre todo lo que significa y representa la gestión escolar, no obstante, algunos autores entre los que estacan: Antúnez (2000), distingue la gestión como el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de llevarlas a cabo.

El planteamiento de Antúnez, encierra la realización del trabajo en conjunto de manera cooperativa entre los actores directos (rector, docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad educativa), y los actores indirectos (orientadores, trabajadores sociales, miembros de la comunidad), los cuales se perciben y son considerados como personas interdependientes en el logro de los objetivos y metas planteadas.

En el contexto de las instituciones educativas, la gestión escolar puede ser definida como el conjunto de acciones de carácter administrativo, financiero y pedagógico, relacionadas entre sí; que emprende el equipo directivo de una escuela, en colaboración con el personal docente y de apoyo; con la participación de los alumnos, los padres y la comunidad educativa en general.

Sin embargo, al hacer una primera aproximación al concepto de gestión es menester reconocer sus filiaciones. La Gestión se relaciona, de acuerdo con la literatura especializada, con la expresión *management*, que es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano según el IPE Buenos Aires – Unesco (2000), como "dirección", "organización", "gerencia", entre otras." Sin embargo, "gestión" es también un término que abarca varias dimensiones, de las cuales se destaca una: la participación. De ahí que se considere esta como una actividad colectiva y no puramente individual.

Desde esta perspectiva, la gestión escolar es definida por Loera (2003), como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (rector, docentes, personal de apoyo, estudiantes, padres y madres de familia), vinculados con la tares fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación.

Es importante destacar que los centros educativos de acuerdo con Sosa (2009), fueron creados para favorecer el desarrollo de los niños/as, así como servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos/as. Por ello, ambos agentes educativos (familia y escuela), comparten y tienen en común el sublime objetivo, educar y formar a niños/as, quienes serán los futuros ciudadanos. Al hacer referencia a la familia, es

importante entenderla desde varias vertientes; no sólo como uno de los ejes sociales y culturales fundamentales en relación a la estructura de la sociedad, sino también como el órgano esencial del proceso civilizatorio, toda vez que se constituye en el agente protagónico en el proceso educativo de las personas.

La gestión es llevar a cabo acciones que hacen posible la realización de un proyecto o propósito traducido en un anhelo de cualquier índole. La gestión escolar ha sido vista desde hace algún tiempo como la novedosa estrategia para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De allí las variadas definiciones que en torno a ella se ofrecen. En este sentido, Martínez (2012), realizó una comparación entre los términos gestión y administración, lo que le permitió concluir que: El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye. La organización escolar es junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión, y esta requiere siempre un responsable, que ha de tener capacidad de liderazgo; sin embargo, la gestión escolar no es sólo la función del director (rector), pues incluye el trabajo colegiado (en equipo), y los vínculos que se establecen con toda la comunidad externa.

Desde esta perspectiva, la gestión escolar configura un espacio de hacer colaborativo en el cual aunque en los hombros del rector (director) recae la responsabilidad de la gestión de la institución educativa, no es menos cierto que sólo se puede avanzar con el concurso de todos los miembros de la comunidad educativa, rector, docentes, personal de apoyo, estudiantes, padres de familia y comunidad en general; por lo tanto este se constituye en un espacio excepcional para la práctica del liderazgo distribuido, el cual se configura como una nueva forma de interpretar el liderazgo escolar el cual está centrado en la horizontalidad y en las relaciones más que en las acciones.

2. Familia y Escuela: Dos contextos educativos de excepción

La familia y la escuela son factores clave en la historia de la educación, en este sentido, los cambios que se han venido sucediendo en la sociedad actual están influyendo de manera en el desarrollo de sus funciones y responsabilidades, así como la re-definición de su visión. Es importante resaltar la importancia del aporte de ambas instituciones en la búsqueda de

espacios de interacción y de trabajo cooperativo como medios para alcanzar una educación de calidad.

Es bien sabido que los primeros educadores de los niños son los padres y madres y por lo tanto, el hogar se constituye en el espacio de aprendizaje por excelencia, seguido del barrio, la comuna y la ciudad. A la escuela le corresponde continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando.

Desde esta perspectiva, la familia cumple un papel trascendental, por lo que, si el capital sociocultural de las familias se traduce en un marcador para el futuro de los niños, entonces sería conveniente de acuerdo con Gil (2009), enfatizar la intervención sobre las familias y su rol protagónico, y no solo intensificar la acción compensadora de la escuela para salvar las carencias de partida de los estudiantes que vienen de contextos socialmente desfavorecidos.

Es importante considerar que un bajo nivel educacional de los padres no necesariamente se traduce en impedimento en el desarrollo de habilidades conducentes a brindar apoyo en el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, para eso se requiere que exista una vinculación entre las familias y la escuela. Por lo cual, es necesario que las escuelas busquen nuevas formas de abordaje y desarrollen un trabajo interdisciplinario que permitan convertir a los padres en agentes de cambio y de apoyo para la escuela. En este mismo orden, para Rivera y Milicic (2006), la complejidad del fenómeno amerita una mirada interdisciplinaria, sobre todo si se considera que la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños. En este sentido, de acuerdo a los planteamientos de Boberiene (2013), los educadores tienden a tratar a las familias como personas presentes y no como aliados y las iniciativas de participación están a menudo desconectadas de los programas de instrucción.

La educación es un proceso que acompaña toda la vida de la persona, se constituye en un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Por su creciente complejidad, la educación así entendida no puede ser solo responsabilidad

de la escuela, también es responsabilidad de las familias, desarrollándose entonces en un escenario ampliado.

Desde esta perspectiva, la relación familia-escuela es muy importante para el seguimiento del alumno e hijo, en su doble rol, y para que estos perciban que en cierto modo hay continuidad, trabajo cooperativo y complementariedad en su educación. Para ello se requiere que la comunicación entre la escuela y la familia sea una relación de comunicación fluida y permanente. En concordancia con lo anterior; García, Gomáriz, Hernández y Parra, 2010), sostienen que: "La relación colaborativa que debe existir entre la familia y el centro educativo en el que cursan estudios los hijos, es un hecho hoy en día indiscutible en la comunidad científica y en la sociedad". En razón de todos los esfuerzos realizados, por actores educativos, padres, familiares, miembros de la comunidad educativa, miembros de la comunidad científica; Se percibe en la actualidad una mayor sensibilidad, por parte de los padres y de la escuela, para motivar a los alumnos en su desarrollo psico-evolutivo y cognitivo, para colaborar a la hora de resolver problemas de comportamientos, fracaso escolar, adicción a internet y redes sociales, problemas alimentarios, de integración social, entre otros.

La familia constituye el marco de referencia más importante de la vida de los niños y niñas y jóvenes, por ser el contexto donde se generan y vivencian las primeras relaciones y vínculos de afecto con otras personas, es decir, donde se inicia el desarrollo del proceso de socialización inicial; es el ámbito en el cual se sienten seguros y confiados para desplegar las habilidades y capacidades que van adquiriendo. Por su parte la escuela, configura el espacio donde posteriormente podrán percibir las consecuencias que genera la puesta en práctica de dichas cualidades, puesto que es en este ámbito, donde las posibilidades de socialización se dan en mayor medida y como consecuencia de ello, se convierte en el entorno más idóneo para poder dar forma a las competencias que van adquiriendo y que suman a su proceso de formación integral.

Por todo lo antes expresado, es importante reconocer que familia y escuela deben tener en esencia una fuerte conexión producto de la corresponsabilidad derivada de sus roles, en lo referente a la formación integral de niños, niñas y jóvenes, en una relación de

complementariedad, cuyos propósitos y objetivos se encuentran altamente imbricados, de allí la pertinencia del abordaje de la relación familia-escuela, en el marco de una gestión escolar participativa.

Las instituciones educativas, surgen con la finalidad de favorecer el desarrollo de los niños/as y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, el cual según Sosa (2009), es el de educar a sus hijos/as. Desde esta perspectiva, ambos agentes educativos, tienen en sus manos un mismo objetivo que compartes y es el de educar y formar a ciudadanos íntegros, responsables y con sólidos valores.

En el desarrollo de los procesos históricos, la familia parecía tener una función clara, toda vez que esta era la encargada de educar a sus hijos/as, y por su parte la escuela, tenía la responsabilidad de formar en base a unos criterios preestablecidos, poniendo su énfasis en la enseñanza de contenidos y conocimientos. Ambas, con misiones bien diferenciadas, pretendían formar a ciudadanos acorde a lo que la sociedad de esos tiempos consideraba como el perfil adecuado.

Sin embargo, con el paso de los años, la sociedad ha venido sufriendo una serie de cambios, que han repercutido considerablemente en las funciones de la familia y la escuela, y esto hace ineludible, que nos encontremos en un momento, en el cual deban re-definirse las funciones que les compete a cada una, y entendiendo que algunas de esas funciones tienden a solaparse, lo que conduce a promover la complementariedad entre las funciones de ambos agentes: vislumbrándose la necesidad de generar espacios, tiempos y acciones conjuntas, para que mediante la consolidación de la colaboración de ambos agentes, dar respuesta a las peculiaridades propias de la formación de ciudadanos.

3. Calidad educativa

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas, (Orealc-Unesco, 2007a), reconoce que a partir de la Declaración de Dakar los países de la región han realizado esfuerzos muy significativos de acuerdo con la obligatoriedad y cobertura de la educación, así como en desarrollo curricular y formación docente; sin embargo, también existe una serie de dificultades que inciden aún en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa.

Con estos antecedentes se puede constatar cómo la calidad educativa se define a partir de múltiples variables, donde el contexto es un asunto relevante. En un intento por entender más claramente este concepto se parte del análisis de algunas apreciaciones al respecto: Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Esta conceptualización sitúa como centro de la calidad educativa al aprendizaje de los alumnos y la formación de ciudadanos ante el desarrollo de la sociedad.

Para Latapí (1996) la calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno, en la actitud de éste ante el aprendizaje. Al respecto, se consideran la gestión escolar y la gestión pedagógica como elementos interrelacionados.

Es importante tener presente la definición de calidad educativa propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO Santiago, 2007: 34), que dice: "la educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia".

En este orden de ideas, ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad de todo individuo, va más allá del acceso a la escuela; implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo. En este contexto, la calidad de la educación debe tener presente lo siguiente: (a) Considerar que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida. (b) Alcanzar la gratuidad, logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias de escasos recursos. (c) Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas.

Se establece que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones y así aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

En los últimos años, la calidad de la educación se ha convertido en un aspecto de trascendencia e importancia en el debate educativo tanto a nivel latinoamericano como en el contexto colombiano, el interés que ha despertado esta controversia encuentra sus raíces entre otras, en los resultados que se derivan de las diversas pruebas de las que son objeto los estudiantes y a partir de ellas las instituciones educativas en Colombia. Entre estas pruebas se cuentan: SABER**,** esta es aplicada a estudiantes de 5° y 9° grado y comenzó en 1991 con aplicaciones muestrales y entre 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, que constituye una línea de base en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. A partir de 2005 se incluyó Ciencias Sociales. Las pruebas ICFES**,** son aplicadas a los estudiantes de calendario A y B que terminan el grado 11, en las áreas de lenguaje, matemática, física, química, biología, geografía, historia, filosofía, idioma extranjero (electivo entre inglés, francés y alemán) e interdisciplinar (electiva entre medio ambiente y violencia y sociedad).

Por su parte, la prueba Programme for International Student Assessment (PISA), es un programa de la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) que se efectúa en 58 países, a través de ella, se evalúa conocimientos y habilidades para la vida, relacionados con los dominios de comprensión lectora, matemática y científica. Son pruebas estandarizadas, dirigidas a jóvenes de 15 años que estén cursando al menos el grado 7°. En Colombia, la prueba piloto se aplicó en 2005 a 1.720 estudiantes de 55 instituciones escolares, y a 5.250 estudiantes de 150 instituciones, en 2006.

Con base en los resultados que se ha venido obteniendo de la aplicación de dichas pruebas, los que en cierta forma formas están asociados con las áreas académicas y las habilidades evaluadas, se ha confirmado incluso con los proyectos internacionales, que los colombianos alcanzan niveles medio de desempeño, si se les compara con los América Latina y el Caribe,

sin embargo, se considera que sus niveles son bajos al compararlos con estudiantes del primer mundo. Entre las cuestiones más críticas encontradas al respecto y que deben ser atendidas con urgencia se cuentan: las dificultades en la comprensión analítica de textos y la solución de problemas complejos, que requieren un juicio crítico y un saber teórico específico, estas observaciones también corresponden a los análisis de los resultados alcanzados de las pruebas nacionales.

4. Teorías que sustentan la participación de la familia en la gestión escolar

Es importante destacar el papel que han tenido y tienen algunas teorías sobre las funciones de las familias y las instituciones educativas, en el proceso de desarrollo de la formación integral de niños y niñas; entre las que destacan la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la teoría de la psicología cultural de Vygotsky y la teoría del capital social representado por Putman y Bourdieu.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), permite entender la gran influencia que tienen los ambientes en el desarrollo del sujeto; en este sentido, se hace referencia a los ambientes diversos que rodean al individuo, los cuales de alguna manera influyen en su formación. En este sentido, los postulados de Bronfenbrenner están basados en cómo está estructurado el ambiente o contexto: Microsistema, el Mesosistema, el Exosistema y el Macrosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social. Sin embargo, una de las críticas que podría realizarse a la teoría de Bronfenbrenner, la cual puede ser considerada como ambientalista, es que presta poca atención a los factores biológicos y cognoscitivos del desarrollo en su esencia. Además de que no proporciona una secuencia del cambio en el desarrollo.

Tal como lo plantea Bronfenbrenner (1987), el desarrollo de los más pequeños, se ve influenciado por contextos que están conexos unos con otros, en forma de red. Es claro, que alguno de los contextos que están dentro de esta red, están más alejados, pero no cabe duda, que el contexto familiar y el escolar están próximos al niño y entre ellos mismos (entre la

familia y la escuela), constituyéndose como los escenarios esenciales para el desarrollo de los infantes, pero no los únicos.

El autor defendía que la no uniformidad entre ambas instituciones (familia y escuela), en lo referente a obligaciones y experiencias que aportan a los niños y niñas, es un elemento positivo para ellos, toda vez que ello incide en la adquisición de una serie de competencias, que favorecen al desarrollo responsable y autónomo de los más pequeños a lo largo de su proceso evolutivo.

La teoría de la psicología cultural tiene en Vygotsky, a su máximo representante, y se constituye en la mayor referencia, por los significativos aportes que desde allí ha brindado a la relación familia – escuela. Este autor considera que el desarrollo humano no se puede entender al margen de la cultura en la cual este se produce. En definitiva, la escuela como organización hay que contemplarla desde su propia funcionalidad en el marco social y, por tanto, desde los modos como ejerce su rol socializador.

Sin embargo, si la educación es concebida como práctica social que se da en contextos culturalmente específicos desde diferentes sistemas de actividad, el cambio educativo y su impacto en el desarrollo, se torna como materia importante de investigación, tanto en la escuela como en la familia. Desde esta perspectiva, Vygotsky establece una clara distinción entre la zona de desarrollo efectivo o real (constituida por las funciones que se ha desarrollado) y la zona de desarrollo potencial (conformada por las funciones que están en proceso de formación en el individuo); la distancia entre ambas es lo que constituye la zona de desarrollo próximo.

Por otra parte, está la teoría del capital social, la cual surgió a mediados de los años ochenta del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales y se constituye en el marco de referencia más idóneo para explicar la idea o concepto de comunidad educativa, pero, sobre todo, para reflexionar acerca de la idoneidad de su desarrollo en el contexto escolar.

Es importante acotar que varios autores han mantenido la misma idea de fondo de lo que se considera como “capital social”, pero con algunos matices diferenciadores. En este sentido, Bourdieu (2001), se refiere al capital social como el conjunto de recursos que

posee una comunidad, fruto del desarrollo de una red duradera y consolidada de relaciones de consentimiento mutuo. Esta es una visión estructural del capital humano, según la cual la red comunitaria se configura en el punto de partida para desarrollar nuevos recursos, es decir, nuevo capital social, en beneficio de toda la comunidad.

5. La escuela de padres

La información revisada, evidencia que los encuentros que se llevan a cabo entre familia y escuela varían en cada país, producto de la cultura y de los elementos normativos; estas relaciones a su vez tienen varias connotaciones y reciben denominaciones diversas tales como: escuela de madres y padres, escuelas de padres, escuela para padres o escuelas para familias. Lo ideal es que estos encuentros se desarrollen puertas abiertas para todos los miembros de la familia que desean participar de forma activa y responsable y militante en la educación de los niños y niñas, puedan hacerlo, además de unir a los docentes en los procesos de formación y así lograr corresponsabilidad en toda la comunidad educativa.

El término *Escuela de Padres* ha sido entendido de muy diversos modos, desde unas clases para mejorar la cultura general en los padres, o un ciclo de «charlas» sobre temas 0educativos, o incluso reuniones de padres con profesores para hacer un seguimiento del curso e implementar otras tareas educativas y culturales en el centro escolar. Sin embargo, en palabras de Domingo (1995: 183), "las Escuelas de Padres, desde una perspectiva crítico-participativa, pueden impulsar todo un proceso de formación permanente del profesorado, de reconstrucción cultural y de desarrollo organizativo del centro que lleva esta experiencia".

Martín (2011: 77) concibe las Escuelas de Padres como:

> Una necesidad para aquellos padres que no se conforman con educar a sus hijos, sino que lo quieren hacer lo mejor posible. Y esto supone comprometerse a gestionar eficazmente las relaciones humanas en la familia, tomando conciencia de cómo y por qué actuamos en determinadas circunstancias de nuestra vida familiar; saber analizar y diagnosticar los conflictos, las dificultades y las tensiones que vivimos en el seno familiar; conocer y desarrollar nuestras capacidades para comunicarnos correctamente con nuestros hijos.

Por su parte, García de Dios (1976: 24), nos aporta la siguiente definición:

La Escuela de Padres es el lugar adecuado para madurar las posturas de apertura al cambio, de educación permanente y de enriquecimiento mutuo en el planteamiento de los problemas de la pareja y de la educación en la familia. En ella podemos encontrar la posibilidad de concienciarse de todas estas realidades nada fáciles.

Por otra parte, Trujillo (2012) y Fresnillo et al. (2000), señalan que: "las escuelas para padres son espacios relacionados con las funciones parentales, para que los padres logren desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras y superar situaciones de necesidad y riesgo social".

Todas las definiciones son válidas, pero un concepto más práctico es el aportado por Brunet y Negro (1995: 21), quienes consideran que la escuela para padres "es un Plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, y que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo".

6. Contexto histórico-social de la escuela de padres

Las primeras escuelas de padres hacen su aparición en Europa. En 1892, Budín estableció en el Hospital de la Charite, una "escuela para madres". En Inglaterra, las escuelas para padres iniciaron con este nombre en 1906 y 1907. En Estados Unidos se establecieron las Well Baby Clinics. Así mismo, según Stem (1968), se registra que en Alemania aparece la escuela para padres en 1917, época por la que también surgen en Suiza y Austria.

Por su parte Mejía (1992), presenta una interesante recopilación de la trayectoria e historia de la escuela de padres; su revisión ubica la primera escuela de padres del mundo, en 1919, en Francia, denominada Federation National Des Ecoles Desparents Educateurs, que en la actualidad reúne a todas las escuelas de padres subsidiadas por el gobierno francés.

En España grupos de laicos y religiosos de la Compañía de Jesús fueron los fundadores de las escuelas para padres y madres; estos consideraron que la base de la educación estaba en impartir educación a los padres de familia y maestros en función de su rol en el proceso formativo de los niños.

En 1962, en Pasadena-California se fundó un programa de escuela de padres llamado Padre Eficaz y Técnicamente Preparado, el cual hacía énfasis en técnicas de comunicación para

mejorar las relaciones. Actualmente, esta escuela ha seguido trabajando y son varias las publicaciones que han hecho al respecto.

En América Latina algunos países han trabajado la escuela de padres con características metodológicas particulares. En este sentido, en Brasil nació en 1983, por iniciativa de las monjas Agustinas; su objetivo inicial fue dar ayuda a los padres de familia brindándoles oportunidad de actualizarse a través de conocimientos psicopedagógicos. En este mismo orden. Ecuador, la escuela de padres forma parte de un proceso educativo permanente no formal, que tiene como propósito ofrecer a los padres de familia la oportunidad de participar en el conocimiento crítico de la realidad familiar, para provocar cambios de actitudes. Tiene una estructura a nivel nacional conformada por un administrador del programa, un coordinador, un representante del Instituto Nacional del Niño y la Familia, y un grupo de especialistas que trabajan en las diferentes áreas del programa.

Por su parte, en Chile la escuela de padres se inició con una experiencia en cuatro escuelas básicas de la zona oeste del arquidiócesis de Santiago; luego se concretó en una sola escuela que atendía 1.193 alumnos de escasos recursos. Para su extensión se propuso en 1973 la realización de una jornada pedagógica y se crearon organismos directivos.

La escuela de padres en Colombia ha venido cobrando muchísima importancia, esta tiene sus raíces en grupos de religiosos, destacándose la iniciativa del Hermano Panini de la Compañía de Jesús. El primer paso fue citar, a través de la Conferencia Nacional Católica de Educación (Conaced), a 40 rectores de colegios afiliados. Igualmente se convocaron algunos matrimonios, de los cuales se seleccionaron 50 parejas que participaron en el curso de líderes y con ellas se inició, a comienzos de los años 70, el movimiento escuela de padres en el país, como una organización de laicos destinado a ayudar a los padres de familia a comprender la problemática educacional y a capacitarlos para ejercer con eficiencia su misión educadora.

Resultados

De acuerdo con los agentes educativos que fueron considerados en el desarrollo de la investigación (rector, docentes, padres y representantes), la institución educativa

"Filipinas", cuenta con una muy buena imagen en el contexto de la comunidad. Ello según dichos actores, debido a la labor que en el contexto donde se encuentra ubicada viene desarrollando. Así mismo, cobra importancia la estrecha vinculación de los docentes con la comunidad educativa y con la comunidad en general, toda vez que la gran mayoría de ellos tiene vinculación directa con la comunidad.

En este mismo sentido, cobra importancia el desarrollo de las actividades deportivas las cuales se llevan a cabo en un espacio de usos múltiples, en el cual también se desarrollan las actividades de índole cultural con la participación protagónica de la comunidad, donde además los niños, niñas y jóvenes son los protagonistas. Esto no significa que no se tengan dificultades, pero si, que estas se enfrentan en colectivo.

Por otra parte, se destaca que existe en la institución escolar "Filipinas", una débil relación entre familia y escuela mediada por un proceso de gestión escolar poco participativa, que requiere ser atendido a objeto de mejorar dichas relaciones y garantizar una mejor y más efectiva atención a las necesidades de formación que tiene los niños, las niñas y los jóvenes, que se les brinde una educación integral para la vida; por lo que se requiere propiciar encuentros permanentes de la familia con el contexto escolar, así como rescatar los valores sustantivos como: el respeto, la solidaridad, la lealtad, la tolerancia, la equidad, la paz, la libertad, la justicia, el amor, la responsabilidad, la humildad, la gratitud, la honestidad y la sensibilidad, entre otros.

Considerando todo lo antes expuesto, se tiene una realidad que exige la realización de esfuerzos tanto desde la escuela como desde la familia para el logro de una perfecta y productiva relación; para ello es necesario propiciar encuentros permanentes que incentiven la participación de los padres en las actividades de la escuela, ello permitirá garantizar un mayor acercamiento entre la familia y la escuela.

Es importante destacar que la relación entre la familia y la escuela debe estar signada por un diálogo franco que se promueva desde la escuela por la acción de docentes y directivos para el logro de la participación efectiva y protagónica de la familia en procura de dar a los estudiantes una educación integral, a través de una responsabilidad compartida y a la vez

complementaria, ello es posible mediante la aplicación de estrategias que vinculen a los padres de familia con los planes y programas de la escuela, tales como le elaboración del proyecto educativo institucional (PEI), las normas de convivencia, el reglamento de la institución educativo, entre otros.

Otro aspecto de consideración lo constituye la participación de los padres en la planificación y desarrollo de actividades culturales y extracurriculares que son programadas en la institución educativa, así como sus opiniones en los procesos de toma de decisiones y la responsabilidad compartida de velar por el progreso académico de sus representados. No obstante, todos estos elementos deben ser fortalecidos para la generación de una participación más efectiva y protagónica de la familia en el contexto escolar y una acción más efectiva de los docentes y directivos a fin de acercar más la escuela a la familia y a la comunidad.

Al respecto, Navarro Góngora (1992) (cit. por Cagigal de Greforio, 2007), señala que los maestros deben de mostrar una serie de actitudes personales y adecuadas para lograr en gran medida esa participación y colaboración con las familias del alumnado. En primer lugar, es importante que el maestro reconozca a los padres, en su nivel jerárquico, y a partir de ese momento, los padres van a empezar a estar dispuestos a reconocer a los propios docentes.

Reafirmando lo expuesto anteriormente, la familia y la escuela son los contextos principales y más importantes y de mayor significado en la vida de los niños, niñas y jóvenes, con especial énfasis cuando éstos están escolarizados en los primeros grados del sistema educativo. Ello explica el por qué es imprescindible y necesaria esa implicación de los familiares en las instituciones educativas donde estudian sus hijos. Es importante reconocer que el ambiente familiar está estrechamente relacionado con los logros escolares, la inteligencia y todo lo que tiene que ver con los aspectos afectivos del niño como son la autoestima, el progreso socioemocional, entre otras cosas.

En este sentido, parafraseando a Diez (1982), se enfatiza las causas por las que se produce una predisposición hacia esa relación entre familia y escuela: Toda vez que, la sociedad actual espera que los padres asuman una clara actitud de corresponsabilidad hacia la educación integral de sus hijos, puesto que esta no sólo debe recaer en la escuela y como consecuencia

lógica en los docentes, sino que a ellos también les corresponde colaborar con estos de forma mancomunada en la formación de los niños, niñas y jóvenes.

Con el paso del tiempo, se ha hecho más claro y evidente la necesidad e importancia que se le otorgan a los pilares de socialización más relevantes y significativos para los más pequeños, es decir, la familia y la escuela. Las familias deben darse cuenta que cuando sus hijos alcanzan la edad para iniciar su proceso de escolarización, encomiendan a la institución educativa, más concretamente a los docentes, parte de su educación. Por eso se dice que ambas instituciones se complementan, toda vez que comparten esa finalidad: la de educar a los niños, niñas y jóvenes de forma integral.

Conclusiones

Es de suma importancia reconocer que para lograr la calidad en las instituciones educativas, independientemente del nivel educativo que ellas atiendan, además de una clara voluntad política; se hace necesario además del concurso de todos los agentes educativos, la disposición de buena voluntad, la interrelación de la gestión educativa con la calidad de los procesos de enseñanza, la conexión con las teorías pedagógicas y del desarrollo humano, la vinculación en el marco de la relación académica con una comunidad en aras de transformar la sociedad y la consecución de recursos tecnológicos y financieros que contribuyan al mejoramiento de cada uno de los procesos. El logro de aprendizajes de calidad es uno de los múltiples retos a los que se enfrentan las comunidades educativas actualmente, lo cual exige hacer énfasis en la formación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que aspiran a una vida mejor.

En este orden de ideas, creemos firmemente que una educación con calidad debe plantearse como propósito: formar ciudadanos para la vida, capaces de comprender las complejas interrelaciones existentes en el contexto en el cual se desarrolla; así como las interrelaciones entre ciencia, tecnología y los ámbitos social, económico, político y cultural, con el fin de que, en el futuro, independientemente de su esfera de actividad, cuenten con herramientas imprescindibles para participar en la toma de decisiones que contribuya a construir una sociedad más justa, más sana y más humana. De allí la necesidad integrar calidad educativa y procesos de gestión, de forma

tal que tributen al mejoramiento del ser humano y de la sociedad, ello reclama que el trabajo que realicen los administradores, docentes, padres de familia y los estudiantes, consigan puntos de encuentro a fin que puedan fortalecer los sistemas formativos.

En este mismo orden entendiendo que la familia y la escuela son los dos grandes agentes socializadores de los niños, niñas y jóvenes. Cada una presenta su propia independencia en su forma de hacer y a la vez es responsable de desempeñar unas acciones, con el objeto de favorecer el desarrollo armónico de los más pequeños. Ambas comparten algo muy importante, y es que son las encargadas de facilitar que el desarrollo de los niños y niñas sigan unos cauces propios a la realidad social en la que nos encontramos inmersos. Por eso, se hace esencial que ante estas circunstancias los dos agentes.

La relación familia – escuela, debe buscar canales de comunicación para facilitar esa cooperación y colaboración. Para ello, es importante partir de la especificidad de los roles a seguir por cada uno de los dos agentes, disminuyendo el recelo hacia la intromisión de ambos en los papeles a desempeñar, tanto por parte de los docentes como de los padres y madres, por lo que no deben verse como competencia, sino por el contrario como aliados, porque sin la presencia y colaboración de uno, los objetivos, la tarea y la misión del otro se verá disminuida, es decir, ambos son necesarios e indispensables.

Es por ello que, para facilitar la participación, el papel de los docentes es esencial, puesto que deben ser ellos quienes motiven a las familias a formar parte de su trabajo. Por tanto, los docentes deben mantener una actitud abierta, cercana y colaborativa y por consiguiente, corresponde a los padres y madres, mostrar la mejor actitud, a fin participar de la estrategias planteadas por los docentes para lograr su participación en las cosas de la institución. En definitiva, tal como señala Kñallisky (1999), basándose en Montandon, “La escuela forma parte de la vida cotidiana de cada familia” y por ello, solo por eso, ambas deben complementarse.

Referencias

Antúnez, S. (2000). *Organización escolar y acción directiva.* México: Editorial SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.

Boberiene, L. V. (2013). Can policy facilitate human capital development? The critical role of student and family engagement in schools. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(2), 346-351. doi:10.1111/ajop.12041.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto.* Editorial Montessor.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Brunet, G. J. J. y Negro, F. J. L. (1995). *¿Cómo organizar una escuela de padres? Temas para reuniones de formación con padres.* Ediciones San Pío.

Cagigal de Gregorio, V. (2007). La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. En C. Benso Calvo y C. Pereira Domínguez (coords.), *Familia y escuela. El reto de educa en el Siglo XXI* (71-72 y 80-87). Ourense: SM.

Díez, J. J. (1982). *Familia-escuela una relación vital.* Madrid: Narcea.

Domingo, J. (1995). Las Escuelas de Padres en los Centros Educativos: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24, 183-192.

García de Dios, J. M. (1972). Número monográfico "Escuelas de Padres". Padres y Maestros, 33.

García Sanz, Mª P., Hernández, P. Mª Á., Parra, M. J., Gomariz, V. Mª Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 154, octubre-diciembre,* 97-117. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/132/13248313006.pdf

Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación, 5*(350), 301-322.

IPE Buenos Aires – Unesco. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa:* Módulo 2, Gestión educativa estratégica. Ministerio de Educación de la Nación.

Kñallisky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela.* Zaragoza: Universidad de las Palmas de Gran Canarias.

Latapî, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano I*. México: UAG.

Loera, V. A. (2003). El estado inicial de las escuelas secundarias del Programa Escuelas de Calidad. *Informe ejecutivo sobre los indicadores de línea base.* Subsecretría de Educación Básica. Herística Educativa. Secretaría de Educación Pública. México

Martín, E. y Solé, I. (2011). *Orientación Educativa: Modelos y Estrategias de Intervención.* Barcelona: Graò.

Martínez, A. (2012). *La gestión escolar.* Disponible en URL. http://psicopangela.blogspot.com/2012/06/gestion-escolar-evaluacion.html.

Mejía, M. N. (1992). *Propuesta Curricular de Capacitación en Escuela de padres para Docentes de Escuela Nueva.* Tesis de grado.

Orealc-Unesco. (2007a). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice),* vol. 5, núm. 3. [En línea] <http://www.rinace.net/vol5num3/ art1.pdf.> [2009, marzo 20].

Orealc-Unesco (2007b). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* Buenos Aires: UNESCO.

Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Phsyke, 15*(1), 119-135.

Scjelmekes, S. (1995). La calidad educativa y la formación de docentes. *Sinéctica 7*, jul-dic. pp. 1—11. Disponible en https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/ article/download/507/500

Sosa, J.A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas, 14*, 251-265.

Stern, H.H. (1968). *La Educación de los Padres.* Argentina: Kapeluz.

Trujillo, V. J. (2012). Las Escuelas de Padres más allá del enfoque transmisivo. *Revista Odiseo. 9*(18), Recuperado de: http://odiseo.com.mx/bitacoraeducativa/ 2012/01/escuelas-padres-más-allá-del-enfoque-transmisivo

Mecanismo de evaluación

Cada uno de los manuscritos se deben consignar haciendo uso del Sistema Open Journal System (OJS) a fin de garantizar un registro electrónico que es auditable de las interacciones entre la publicación y los autores. Al realizarse la consignación, el consejo de editores realiza una revisión de aquellos originales que cumplan el objetivo y el alcance de la publicación de acuerdo con las normas de los autores.

Al pasar esta criba, los textos continúan con el proceso editorial de Redip. El sistema de revisión es de "doble para anónimo", es decir, expertos del tema que pertenecen a universidades o centros de investigación. Este proceso permite que no se conozca la identidad de los autores y revisores de los documentos, garantizando la transparencia, objetividad e imparcialidad.

El tiempo de duración de la revisión desde el depósito a través del OJS es de 8-10 semanas. Quienes asumen el rol de revisores deben cumplir con las normativas de revisores y del código ético de revisores.

Acceso abierto. Redip emplea una Licencia Creative Commons 4.0 de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 que está incluida en el directorio de Acceso Abierto DOAJ. Del mismo modo, se indica que Redip conserva los derechos de autor de los trabajos publicados.

Derechos de autor. Los trabajos que aparecen publicados en Redip tienen copyright que es exclusivo del Iesip y Enlauniv lo cual hace posible que puedan ser utilizados bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Venezuela. En tal sentido se puede copiar, usar, difundir y transmitir de manera pública; teniendo en cuenta las siguientes condiciones: (a) citar al autor y fuente original de su publicación. (b) No ser utilizado con fines comerciales. (c) Mencionar la existencia y especificaciones de esta licencia de uso. (d) La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI).

Política de Acceso Abierto. Redip opera por acceso libre sin restricción temporal e incluidas en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals - DOAJ). Asimismo, está permitido que los autores utilicen sus trabajos publicados, es decir, se pueden

archivar el post-print (versión final después de la revisión de los árbitros o la versión PDF del editor), siempre que sea con fines no comerciales, esto incluye su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales.

Derecho de los lectores. Una vez está publicado el trabajo en Redip, el lector tiene derecho a leer todos los artículos de manera gratuita. La publicación del trabajo en Redip no acarrea un costo económico y tampoco para el acceso a su material.

Publicación automática. Los artículos publicados en Redip están de manera inmediata disponibles en repositorios que gozan de confiabilidad a un investigador como Redalyc, Latindex, entre otros.

Archivado. Redip está disponible en repositorios nacionales e internacionales, así como también en el portal de la revista y en el repositorio del Iesip que almacenan los números publicados y logran la indización.

Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad. Los metadatos del artículo y las citas de los artículos pueden rastrearse y acceder con permiso. Nuestros archivos y metadatos son legibles, están desarrollados y promueven estándares de interoperabilidad que facilitan la difusión eficiente de los contenidos en Internet por ello se emplea el Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting (OAI-PMH). Los metadatos se transmiten sobre cualquier trabajo de investigación o artículo de divulgación científica en soporte electrónico. Los archivos de documentos completos publicados o de parte de los artículos e investigaciones están disponibles en formatos HTML, XML; con ello se facilita su lectura en cualquier dispositivo y plataforma informática.

Código ético

Redip asume los principios de transparencia y mejores prácticas en publicaciones académicas, establecidos por el Committee on Publication Ethics (Comité de Ética para Publicaciones, COPE). Estos principios rigen para investigadores, autores, auspiciadores, directores y editores. Todos ellos tienen obligaciones éticas con respecto a la publicación y difusión de los resultados de su investigación.

En el caso de los investigadores estos tienen el deber de tener comunicar y divulgar sus trabajos científicos. Hay que recordar, las afirmaciones que realiza Mario Bunge "la ciencia es útil", se preocupa por lograr resultados capaces de ser aplicados en forma inmediata. "La ciencia es abierta", no reconoce barreras a priori que limiten el conocimiento. "El conocimiento científico es comunicable", no es inefable sino expresable, no es privado sino público. Por esta razón, los investigadores son responsables de la integridad y exactitud de sus informes.

Al momento de hacer las entregas, las partes deben aceptar las normas éticas de entrega de información. En la publicación se debe citar la fuente de financiamiento, afiliaciones institucionales y conflictos de intereses. Los trabajos de investigación que no se ciñan a estos principios descritos no serán aceptados para publicar.

De la obligación de los autores

Originalidad y fidelidad de los datos. Quienes envían sus trabajos a Redip dan fe que su trabajo es original e inédito y que no ha incurrido en realizar corta y pegue de trabajos de otros autores que los han publicados. Del mismo sus datos empíricos no han sido manipulados y permiten verificar hipótesis.

Publicaciones múltiples y/o repetitivas. El autor que publica en Redip debe abstenerse de repetir los resultados de sus trabajos en otras revistas científica u otra publicación académica o no. La violación de esta condición se califica de una práctica antiética en relación a las publicaciones científicas.

Atribuciones, citas y referencias. Es obligación del autores o autores de los trabajos publicados en Redip indicar las fuentes consultadas y los aportes mencionados en el artículo.

Autoría. Quien publica en Redip tiene como obligación incluir a todas las personas que han realizados una contribución científica e intelectual de relevante importancia. E tal sentido, el orden de aparición de los autores debe guardar correspondencia con la responsabilidad y protagonismo que ha tenido en el desarrollo del trabajo a publicar.

Contribuciones. Una vez que el número en curso de la revista sea aceptado por el Consejo Editor de del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip), los autores ya no podrán retirar sus contribuciones.

Acceso y retención. En caso de ser necesario el Consejo Editorial solicitará las fuentes o datos sobre los cuales se sustenta el trabajo de manera que no exista conflictos de intereses que afecten los resultados obtenidos. En este caso los datos serán conservados por un lapso de tiempo de tres meses una vez sea publicado el trabajo de manera puedan suministrarse en caso que existan conflictos de autoría.

Conflicto de intereses y divulgación. Redip exige al autor o autores que indiquen si ha existido por parte de una agencia u organismo alguna fuente de financiamiento al proyecto del cual deriva el trabajo u artículo de investigación.

Errores en los artículos publicados. En caso que un autor o autores de un trabajo encuentren un error o inexactitud debe informar a la brevedad a Redip y suministrar la información necesaria a objeto de realizar las enmiendas correspondientes a pie de página del trabajo.

Responsabilidad. El autores u autores tienen la absoluta responsabilidad sobre el contenido que se publica en Redip. Por este motivo, se exigen que la literatura citada sea lo más reciente posible en virtud de garantizar la vigencia y actualidad de la literatura citada en los trabajos y que se corresponda con modelos epistémicos del conocimiento humano.

Traducción. El Comité Editorial evaluará la calidad de la traducción al inglés del título, resumen y palabras clave. En caso de no ser aceptada, la traducción se encargará a un profesional, quedando a cargo de los autores el costo de la misma.

Notificación. Los autores serán notificados tan pronto como se sustancie la decisión de aceptar o rechazar el manuscrito. La aceptación del mismo será a condición de que se realicen las modificaciones de estilo y contenido sugeridas por los editores y/o evaluadores.

Del compromiso de los revisores

El Comité Editorial agradece de antemano la colaboración de los revisores externos, por su contribución al mantenimiento de un alto nivel académico en las publicaciones.

Contribución a la decisión editorial El trabajo que realizan los pares es un componente substancial que permite elevar la calidad de los trabajos que publica Redip. Por este motivo, se realiza una revisión crítica de los trabajos que son enviados a la revista a fin de lograr producciones científicas de la calidad y exigencia de nuestros lectores.

Respeto de los tiempos de revisión. Cada revisor debe notificar al editor en caso que no pueda asumir la responsabilidad de revisar el tema o no se considere competente para asumir el trabajo en el tiempo previsto para la revisión. Por otra parte, las evaluaciones deberán entregarse al Comité Editorial en tiempo y forma. Asimismo, los revisores externos convocados por el Comité Editorial disponen de 1 (un) mes para entregar sus evaluaciones. Si por algún motivo no pudieran cumplir con los plazos estipulados, deberán notificarlo al Comité Editorial tan pronto como sea posible. La evaluación de los manuscritos es un proceso largo con distintas etapas. Por este motivo, los autores deberán cumplir estrictamente con los plazos solicitados por el Comité Editorial en las distintas instancias.

Confidencialidad y objetividad. Los trabajos presentados a Redip se consideran confidenciales y el contenido de los mismo no debe ser divulgado sin consentimiento manifiesto de los editores. Del mismo modo, la revisión por pares exige cumplirse de forma objetiva e indicando los motivos de las valoraciones correspondientes. En tal sentido, cada revisor envía un informe contentivo de referencias y normas científicas pertinentes en el supuesto que el trabajo no sea aceptado. En este informe se indican aquellas partes del trabajo que están publicadas en otros trabajos o en revisión para publicación.

Visualización de texto. En caso que en los artículos los revisores consideren pertinente reseñar referencias bibliográficas de gran valor científico porque han sido olvidadas por el autor, ellos notificaran a los editores para que el autor las incluya. Del mismo modo, el revisor informará al editor si llegase a encontrar que algún trabajo es similar a otro que ha sido publicado.

Anonimidad. Al momento de enviar los trabajos a los revisores no se revela la identidad y filiación institucional del autor o autores del trabajo. La intención es garantizar que el proceso sea de la mayor objetividad, imparcialidad y transparencia que se requiere. Del mismo modo, se garantiza a los evaluadores el más absoluto anonimato, a menos que decidan revelar su identidad a los autores, en cuyo caso se hará únicamente a través del Comité Editorial.

Medio de entrega de revisión. Las evaluaciones deberán realizarse siguiendo las indicaciones del Formulario de Evaluación de la revista. Los evaluadores sólo podrán entregar sus comentarios en un archivo formato DOC. No se aceptarán evaluaciones en archivos de formato PDF. 0424 5504129

Compromiso de los editores

Los editores de Redip asumen la responsabilidad de ofrecer los revisores del nivel científico que exige el trabajo a publicar a fin de emitir una valoración ajustada a la objetividad que exige el proceso de revisión por pares.

Cada trabajo enviado a Redip es revisado por un baremo de criterios según el valor científico de su contenido. Los editores mantienen actualizados esos criterios, basados exclusivamente en la relevancia científica del artículo, originalidad, claridad y pertinencia del trabajo presentado.

Los Artículos y Comentarios críticos serán evaluados por revisores externos seleccionados por el Comité Editorial, siguiendo los lineamientos del Sistema de Revisión por Pares Ciegos para la evaluación de trabajos científicos. Los Artículos se someterán a doble arbitraje externo de pares o especialistas, mientras que para las Comentarios Críticos se dispondrá de al menos 1 (un) evaluador externo. Por su parte, los 6 (seis) tipos de trabajos restantes (Comentarios Críticos, Reseñas Bibliográficas, Resúmenes de Trabajos de Grado, Resúmenes de Tesis Doctorales y ponencias) serán revisados por el Comité Editorial. Los evaluadores serán seleccionados de acuerdo a su nivel científico y afinidad temática con el trabajo a evaluar. Los informes de los evaluadores serán anónimos, a menos que éstos decidan lo contrario. Los trabajos pueden ser aceptados sin modificaciones, con cambios menores, con cambios

mayores o rechazados. Un manuscrito puede ser rechazado de manera definitiva o reconsiderado luego de ser corregido, lo cual implicará una nueva serie de evaluaciones.

Redip certifica la adecuada respuesta a los requerimientos de los lectores y autores, de forma que asegura la calidad de las publicaciones y protege y respeta el contenido de los artículos y su integridad.

El proceso de revisión es confidencial y por este motivo ni los editores y revisores deben divulgar el contenido de los trabajos revisados. Con ello se asegura la eticidad del proceso de revisión.

Se garantiza a los evaluadores el más absoluto anonimato, a menos que decidan revelar su identidad a los autores, en cuyo caso se hará únicamente a través del Comité Editorial.

Los editores para evitar conflicto de intereses no deben hacer uso en sus investigaciones de los contenidos expuestos en los trabajos recibidos.

El tiempo máximo para revisar un trabajo a publicar en Redip es de 30 días en la estimación/desestimación desde el momento en que es recibido en plataforma el trabajo y de 90 días máximo para dar inicio a la revisión por expertos.

Todas las contribuciones deberán considerar las Normas Editoriales de la Revista. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar todo manuscrito que no se adapte a la temática de la revista, que se considere pobre en calidad, que no cumpla estrictamente con las Normas Editoriales o que no contemple las modificaciones sugeridas por los evaluadores y/o por los editores.

Sistema antiplagio

En Redip se hace uso de sistemas antiplagio que permiten analizar los textos y encontrar las similitudes, palabras que han sido suprimidas con ello se asegura que el trabajo sea original, se evita el plagio y se avala la producción investigativa del autor.

Envíos

El autor o investigador que desea publicar en Redip debe realizar los envíos en línea. Para ello debe hacer su registro en *Ir a iniciar sesión* con una cuenta existente o *Registrar* una nueva cuenta.

El autor o autores están en la obligación de enviar a Redip trabajos de investigación que no han sido publicados ni tampoco se encuentra en proceso de revisión en otras revistas científicas. El autores o autores deben emplear para hacer el envío la plantilla oficial de Microsoft Word® que descarga en el *link* correspondiente de la página de la revista.

Los documentos a enviar deben cumplir con la Guía de estilo descargable. Es necesario que al momento de enviar el trabajo para su evaluación y revisión el autor o autores firmen la *Carta de Presentación* y la consignen con los datos que se le solicitan. Una vez llena y firmada la carta de presentación debe ser entregada en Ficha de autores. Finalmente, al momento de hacer el envío el autor o autores debe checar el *baremo de requisitos del artículo o publicación.*

Guía de estilo de la Revista Digital de Investigación y Postgrado

Presentación de los manuscritos

Los manuscritos deberán cumplir con el siguiente formato:

Formato de Página: Hoja tamaño carta con numeración en todas las páginas y márgenes izquierdo y superior de 3 cm, derecho e inferior a 2,5 cm.

Formato de Texto: Interlineado a espacio y medio (1,5), con alineación justificada y un renglón entre cada párrafo. Evitar sangrías y tabulaciones. Tipografía del texto en Times New Roman tamaño 12 color negro. Solo puede usarse otros colores en gráficos y figuras. Todo el texto se escribirá a 1,5 líneas de interlineado.

Lenguaje y Estilo: Utilizar correctamente la ortografía y los signos de puntuación con el fin de generar un documento de alta calidad. El texto se redactará en tercera persona, cuando el autor desea destacar su pensamiento se sugiere utilizar la expresión el autor o la autora. En el caso de las investigaciones bajo el enfoque cualitativo, pueden redactarse en primera persona. No utilice la expresión etc., porque está eliminado del diccionario de la Real Academia Española. En tal sentido, se recomienda utilizar la expresión "entre otras". En cuanto a la extensión de los párrafos, se sugiere un mínimo de 5 (cinco) líneas y un máximo preferiblemente de 8 (ocho) líneas. No se deben utilizar abreviaturas en la redacción, se permite solo en las referencias, en las tablas y gráficos. Se pueden utilizar siglas para referirse a organizaciones e instituciones, estas siglas deben especificar el significado la primera vez que se mencione, seguidamente se colocan las siglas en letra mayúscula sin puntos y dentro de un paréntesis. En caso de tener más de cuatro caracteres se escribe la primera letra en mayúscula y lo demás en minúscula en la sigla, por ejemplo: del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip). Si la sigla contiene cuatro caracteres se escribe en mayúscula todo, por ejemplo: Universidad Católica del Táchira (UCAT). Solo se debe emplear el símbolo & si la obra consultada está en idioma inglés. Por ejemplo:

Claridad: Se refiere al uso de un lenguaje formal sencillo, evitando el uso de palabras rebuscadas, retóricas o ambiguas. Los párrafos deben caracterizarse principalmente por ser una unidad temática, tener coherencia y presentar claridad comprensiva, se recomienda utilizar conectores para enlazar los párrafos.

Contenidos en series: Cuando se desee enumerar varios elementos dentro de un mismo párrafo se utilizan letras minúsculas entre paréntesis. Ejemplo: Las variables pueden ser: (a) Cuantitativas o Cualitativas y (b) Continuas o Discretas. Si se desea destacar elementos en párrafos separados se utilizarán números arábigos seguidos de un punto, sin paréntesis, con sangría de cinco espacios (el mismo número de espacio establecido para el inicio de los párrafos del texto) y las siguientes líneas se mantienen en el mismo margen del texto seriado.

Reglas de las citas según número de autores: Cuando son dos autores sus apellidos van separados por "y", si se publica en inglés por "&". Cuando son de tres a cinco autores, la primera vez que se citan se indican los apellidos de todos. Posteriormente se cita solo el primero y se agrega et al, seguido de punto (et al.). Cuando son de tres a cinco autores, la primera vez que se citan se indican los apellidos de todos. Posteriormente se cita solo el primero y se agrega et al, seguido de punto (et al.). Cuando son seis o más autores se cita el apellido del primero seguido de et al. desde la primera citación. En el caso de que sea un autor corporativo se coloca el nombre de la organización en vez del apellido. La primera vez se cita el nombre completo y entre el paréntesis se indica la sigla. En adelante, se cita solamente con la sigla.

Citas: Las citas en el texto se utilizan para reproducir un contenido de una idea de otro autor o autores. Las citas son necesarias porque así lo exige la comprensión de la lectura y por la honradez intelectual del investigador. Todas las citas textuales deben ser comentadas o argumentadas. En caso de error del autor de la cita textual, después del error o la incorrección se coloca la expresión sic entre paréntesis y en cursiva (*sic*).

Si la cita textual tiene menos de 40 (cuarenta) palabras se escribe el texto entre comillas y la referencia del autor de la cita bien sea escribe al inicio de la cita o al final. De la siguiente forma: Kaku (2009) afirma: " " (p. 90). " " (Kaku, 2009, p.90).

Cuando la cita es mayor a 40 (cuarenta) palabras se separa del texto en un bloque independiente, sin comillas y a una sangría de 5 (cinco) espacios a margen derecho e izquierdo. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos. Puede hacerse referencia al autor (año) al principio de la cita y luego aparte en bloque con sangría seguido de un punto y entre paréntesis el número de página, ejemplo (p.90). Si la cita es indirecta, de paráfrasis o contextual, se toma las ideas de una fuente original o se resume y se reproduce con palabras propias del autor(es). En este tipo de cita se coloca solo el apellido del autor y año de la publicación.

Referencias: Las referencias irán en el texto siguiendo el sistema autor/año (alfabético-cronológico). Ejemplos de citas:

- Hasta 2 (dos) autores: (Gifford, 1978) o (Gifford 1978, 1980) o (Schiffer 1987; Villa 1982).
- Más de 3 (tres) autores: Se nombra al primer autor y *et al.* (Hodder *et al.* 1995).
- Citas de páginas, figuras o tablas: (Mc Ewan 1990: 97), (McEwan 1990: figura 3), (Mc Ewan 1990: tabla 1).

Gráficos y figuras: Además de insertos en el texto, deben enviarse en archivos individuales con numeración correlativa. Los epígrafes de las figuras se enviarán en archivo aparte (ver Epígrafes). Se consignará como Figura a toda aquella información gráfica que no corresponda a una Tabla. No se aceptarán denominaciones Imágenes, Fotografías, etc.

Los archivos de Gráficos y Figuras pueden enviarse únicamente en los siguientes formatos: (a) Raster: Imágenes o Fotografías con resolución no inferior a 300 dpi. Archivos con extensión JPG, TIFF o PSD. (b) Vectorial: Gráficos. Archivos con extensión CDR (Corel Draw), AI (Illustrator) o XLS (MS Excel). Solicitamos enviar los archivos vectoriales en el formato en que fueron creados, no convertidos a imagen. (c) Tablas: Además de insertas en el texto, las tablas deben enviarse en archivos individuales en formato de archivo de MS Word (DOC) o Excel (XLS). Cada Tabla debe llevar numeración correlativa. Los epígrafes de las mismas se enviarán en archivo aparte. (d) Epígrafes: Las leyendas de tablas y figuras deben enviarse listadas en un archivo aparte, en formato MS Word (DOC). Nunca deben insertarse en la Figura o en la Tabla.

Tablas

Tabla 1

El título debe ser breve, pero claro y explicativo

Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Variable 1	xx	xx	xx
Variable 2	xx	xx	xx
Variable 3	xx	xx	xx
Variable 4	xx	xx	xx
Variable 5	xx	xx	xx

Nota de la tabla

3.2. Secciones del manuscrito

1. Títulos (español e inglés): Deberá consignarse en español y en inglés (sin excepción). Ambos deben estar centrados, en mayúsculas, sin subrayar y en negritas.

2. Autor/es: Deberán listarse en el margen derecho, con llamada a pie de página indicando el lugar de trabajo y/o pertenencia institucional o académica, la dirección postal y el correo electrónico.

3. Resumen y Abstract: Deberá consignarse el Resumen en español y el Abstract en inglés (sin excepción). En ambos casos, no deben superar las 250 palabras cada uno. El resumen constituye una parte de suma importancia, a partir del cual muchos lectores deciden si van a leer el trabajo completo. En consecuencia, no debe ser una mera introducción sino una síntesis de los contenidos y conclusiones presentadas en el trabajo. No debe incluir referencias bibliográficas.

4. Palabras Clave y Keywords: Deberán consignarse hasta 6 (seis) identificadores, tanto en Palabras Clave (en español) y Keywords (en inglés).

5. Encabezados (Títulos y Subtítulos): Sirven para que el lector identifique o jerarquice los puntos clave según el desarrollo de las ideas del trabajo. El estilo APA utiliza cinco niveles. No deben subrayarse ni enumerarse. El primer nivel de encabezado: Centrado, Negritas, encabezamiento con letras mayúsculas y minúsculas. El segundo nivel de encabezamiento: alineado a la izquierda, negritas, mayúsculas y minúsculas. El tercero nivel de encabezamiento: Encabezado de párrafo con sangría, negritas, primera palabra con mayúscula y las restantes en minúscula con punto final. El cuarto nivel de encabezamiento: Encabezado de párrafo con sangría, negritas, cursiva, minúsculas con punto final. El quinto nivel de encabezamiento: Encabezado de párrafo con sangría, cursiva, minúsculas con punto final.

6. Lista de referencias

Todas las referencias bibliográficas citadas en el texto deben mencionarse en la sección de bibliografía del final, y viceversa.

La lista de referencias debe ser alfabética, ordenada de acuerdo con el apellido del primer autor. Dos o más trabajos del mismo autor se ordenan cronológicamente, y a los trabajos del mismo autor publicados en un mismo año se les asigna una letra minúscula. Los trabajos con tres o más autores deben mencionar todos los Apellidos. El uso de *et al.* Sólo se aplica a las citas en el texto.

Los títulos de los libros o los nombres de las publicaciones periódicas deben ir en cursiva. Para la citación de libros y revistas se contemplará el siguiente orden:

- **Libros con autor:** Apellido, A. A. (Año). Título. Edición. Editorial.

  Crick, F. (1994). *La búsqueda científica del alma*. Debate.

- **Libro con editor (los capítulos son escritos por diferentes autores):** Apellido, A. A. (Ed.). (Año). Título. Editorial.

  Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Editorial Kairós.

- **Libros en línea:** Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de http://www.xxxxxx.xxx

  De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de http://memory.loc.gov/

- **Libros en línea con DOI (Digital Object Identifier)**

  Schiraldi, G. (2001). *The post-traumatic stress disorder sourcebook*: A guide to healing, recovery and growth [Adobe Digital Editions Versions]. doi:10.1036/0071393722

- **Capítulo de un libro:** Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Molina, V. (2008). "… es que los estudiantes no leen ni escriben": El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

- **Revista con sin volumen y con número**: Autor/es (Fecha). Título. *Publicación* número: páginas.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*. 18, 315-328.

- **Revista con volumen y número:** Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, *volumen*(número), pp-pp.

Tuszynsky, J., Brown, J., Crawford, E., Carpenter, E., Nip, M., Dicon, J., y otros. (2005). Molecular dynamics simulations of tubulin structure and calculations of electrostatic properties of microtubules. *Mathematical and Computer Modelling*, *41*(10), 1055-1070.

- **Revista en línea con volumen, número y DOI**

Adam, D. (2002, February). The counting house. *Nature*, *415* (2), 726-729. doi:10.1038/415726ª

Suchismita, R. & Martin, B. (2008). Two routes for activation in the priming of categorical coordinates. *The Journal of General Psychology, 135*(1), 65-83. Recuperado el 8 de junio de 2019, de http://www.proquest.com

- **Revista electrónica en línea**

Gayo. (1865). *Institutas de Gayo. Comentarios IV.* Madrid: Imprenta de la sociedad Literaria y Tipográfica. Recuperado el 8 de junio de 2019, de https://drive.google.com/file/d/0B5muAsB2rT3SNDdlRjFoVko0VHc/view

- **Artículos de Publicaciones periódicas**

Hernández, K. (2011, noviembre 9). Credibilidad y respeto son factores clave para un buen ambiente laboral. *El Nacional*, C2.

- **Fuente de tipo legal**

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453,* marzo 3, 2000.

- **Artículo de una Base de datos**

Burman, S., y Allen-Meares, P. (1994). Neglected victims of murder: Children's witness to parental homicide. Social Work, 39(1), 28-34. Recuperado el 8 de junio de 2019, de la base de datos Academic Search Complete. (Accesion No.9403302574).

- **Simposios y conferencias Simposios y conferencias**: Autor, A., y Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso Nombre de la organización, Lugar.

Manrique, D., y Aponte, L. (junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Medellín, Colombia. de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cobo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Medellín, Colombia.

- **Tesis y trabajos de grado**: Autor, A., y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Aponte, L, y Cardona, C. (2009). *Educación ambiental y evaluación de la densidad poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora* (tesis de pregrado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

- **Podcast**: Apellido, A. (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. Recuperado de htpp://xxxx

Van Nuys, D. (Productor). (19 de diciembre de 2007). *Shrink rap radio* [Audio en podcast]. Recuperado de htpp://www.shrinkradio.com/

- **Blogs Blogs**: Apellido, A. (Fecha). Título del post [Mensaje en un blog]. Recuperado de htpp://xxxx

PZ Myers. (22 de enero de 2007). The unfortunate prerequisites and consequences of partutioning your mind [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://scienceblogs.com/pharyngula/2007/01/the_ unfortunate_prerequisites.php

3.3. Consideraciones generales

- Las palabras extranjeras o nombres científicos deberán ir en cursiva (itálica).
- No utilizar abreviaciones ni separar las palabras en sílabas al final del renglón.

El tamaño de las letras de las figuras y tablas debe ser lo suficientemente grande para que, en caso de ser reducidas, sean legibles.

Política editorial de la Revista Digital de Investigación y Postgrado

La revista convoca semestralmente a contribuciones, informando la fecha a la comunidad científica a través de su sitio web, correo electrónico y redes sociales. Los trabajos presentados fuera del término establecido no serán aceptados. Se reciben contribuciones originales e inéditas sobre investigaciones realizadas en los campos de las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías, ciencias ambientales, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la computación, ciencias matemáticas y otras. Se publican 6 (seis) tipos de trabajos:

Artículos. No deben exceder las 30 (treinta) páginas, incluyendo referencias, figuras y tablas.

Comentarios críticos a publicaciones ya efectuadas en la revista REDIP. No debe exceder las 15 (quince) páginas. Admiten derecho a réplica por parte del autor del trabajo que está siendo comentado. El comentario crítico y su respectiva respuesta serán publicados de manera conjunta en el mismo volumen.

Reseñas de libros y publicaciones periódicas recientes. No deben exceder las 5 (cinco) páginas.

Resúmenes de Trabajos de Grado defendidas en el Iesip y Enlauniv. No deben exceder las 12 (doce) páginas.

Resúmenes de Tesis Doctorales defendidas en el Iesip y Enlauniv. No, deben exceder las 25 (veinticinco) páginas.

Ponencias derivadas de presentaciones en Jornadas, Seminarios y Congresos Regionales Nacionales o Internacionales, en la modalidad de Dossiers o fascículos extraordinarios.

Temas convocados en los campos de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías, ciencias ambientales, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la computación, ciencias matemáticas y otras.

Los Resúmenes de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales deberán contemplar la siguiente información: (a) Título del trabajo. (b) Fecha de defensa (día, mes y año). (c) Tutor del trabajo. (d) Jurados. (e) Resumen español e inglés no mayor a 250 (doscientas cincuenta) palabras. (f) Introducción. (g) Metodología (Tipo de investigación, Diseño de investigación, materiales, métodos, población, muestra, técnicas de investigación, instrumento de investigación,

confiabilidad y validez) no mayor a 1 (una) página, resultados no mayor a 11 (once) páginas, conclusiones y recomendaciones no mayor a 1, referencias no mayores a 1 (una) página.

También se podrán incluir obituarios, los que serán solicitados oportunamente por el Comité Editorial a miembros de la comunidad científica.

El Comité Editorial podrá seleccionar un artículo por volumen para ser comentado por dos especialistas en el tema, de acuerdo con lo pautado para los comentarios críticos, con el fin de fomentar la discusión de ideas en el campo de investigación.

Los autores, tanto profesionales como estudiantes, pueden enviar sus contribuciones en español considerando las normas editoriales.

Si bien los autores no deberán pagar para poder publicar en REDIP, tampoco recibirán pago alguno por sus contribuciones. A los autores de trabajos en las modalidades antes mencionadas se les entregará una constancia de publicación de su trabajo publicado. Los revisores también recibirán su constancia de arbitraje del trabajo publicado.

Fondo Editorial del IESIP
San Cristóbal, julio de 2020